

DISSERTATIONS IN  
**EDUCATION,  
HUMANITIES,  
AND THEOLOGY**

SEIJA JESKANEN

*Piina vai pelastus?*

*Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden  
ammattillisen kehittymisen välineenä*

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

*Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 38*



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

# *Piina vai pelastus?*

*Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden  
ammattillisen kehittymisen välineenä*



SEIJA JESKANEN

# *Piina vai pelastus?*

*Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden  
ammattillisen kehittymisen välineenä*

Publications of the University of Eastern Finland  
Dissertations in Education, Humanities, and Theology  
No 38

University of Eastern Finland  
Joensuu  
2012

Kopijyvä Oy

Joensuu, 2012

Sarjan toimittaja: Ritva Kantelinen

Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

ISBN: 978-952-61-1008-0 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-1009-7 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

Jeskanen, Seija

Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehityksen välineenä

Joensuu: University of Eastern Finland, 2012

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 38

ISBN: 978-952-61-1008-0 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-1009-7 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

## ABSTRACT

This study examines the professional development of subject student teachers based on their portfolios. The aim of the study was firstly to find out how the student teachers felt about the portfolio work connected to their teacher training regarding their professional development, secondly, how self-reflection was expressed in relation to the subject and quality of reflection and thirdly, how the entire teacher training experience manifested itself in their portfolio texts. The study is a qualitative study and the research approach is phenomenological. The study comprises of 12 student teachers' portfolios. The portfolios for this study, describing the student teachers' experiences during their teaching practice, were chosen by the researcher. Their diversity, scope and depth were considered when choosing the portfolios to be examined. The data was collected in the spring of 2008.

In this study the student teachers regarded the portfolio more as a descriptive instrument than a tool for promoting their professional growth. According to them, compiling the showcase portfolio shows especially the professional development progress which takes place during the teaching practice periods. The student teachers find the portfolio compiling problematic to some extent. The lack of guidance of the portfolio process particularly is considered a problem. As a result, the purpose and idea of the portfolio remained unclear and the students' commitment to the portfolio work was shallow.

In their texts the student teachers wrote about the expectations related to the teaching practice, their own personality and feelings, values and ethics of a teacher, guidance and feedback as well as their own development as a teacher. The development as a teacher was naturally the most extensive. Its sub-categories were interaction, subject mastery, subject teacher as an educator, learning theory, the effectiveness of teacher studies, confirming of the choice of the teacher's profession, pedagogical studies and teaching practice.

In addition to the target for reflection, the quality of portfolio entries was examined from the point of view of different reflection types. For this a four step scale was used: descriptive writing, descriptive reflection, dialogic reflection and critical reflection. The portfolio texts contained in the mainly descriptive writing without re-

flection, as well as simple descriptive reflection. There was very little dialogic reflection and critical reflection was found only in two students' portfolio texts. Reflection skills did not seem to develop during the teaching practice periods. All the four types of reflection were found only in one student's portfolio.

Four themes related to professional development experiences during the teaching practice arose in the student teachers' portfolio texts: personal growth experiences, social growth experiences, experiences of professional growth and experiences related to the teaching practice context. Personal growth entries described victories over perceived or imagined shortcomings and an increase in self-confidence as well as a strong sense of personal esteem during the training periods. The statements about the social growth experiences were rather small in number when compared to the statements about personal development experiences. The importance of interaction skills and their development emerged in the material. The student teachers felt the interaction with the pupils was most important. However, also the interaction and collaboration with peers and supervising teachers were considered significant for professional development. Naturally, most of the statements were about professional development. The student teachers felt that they had improved in the technical or routine aspects of teaching, i.e. in the planning of their teaching and working practices and methods, but also in classroom management, as well as in identifying pupils' individual differences.

The aim for teacher training over the last few decades has been educating specialists who are able to reflect on their own work, to become reflective practitioners. This study shows that the development of reflection skills during teaching practice and in the wider context of the teacher's pedagogical studies is not a self-evident fact. Instead, it requires guidance, models, reflection-related assignments and instructions, as well as cooperation between all parties in teacher training programs. The results of this study benefit the development of teacher training programs and the contents of teaching practice, as well as cooperation between various interested parties in teacher education.

**Keywords:** teacher training, professional development, reflection, portfolio.

Jeskanen, Seija

Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2012.

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 38

ISBN: 978-952-61-1008-0 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-1009-7 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

## TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin aineenopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä opettajaopiskelijoiden portfoliotekstien kuvaamana. Tavoitteena oli selvittää, miten opiskelijat kokivat aineenopettajien pedagogisten opintojen ohjattuun harjoitteluun kuuluvan portfoliotyöskentelyn ammatillisen kehittymisensä kannalta, miten reflektio ilmeni portfolioteksteissä kohteen ja laadun suhteen sekä millaisina aineenopettajaopiskelijoiden kokemukset ohjatusta harjoittelusta näyttäytyivät portfoliotekstien valossa. Tutkimus oli laadullinen ja sen tutkimusote oli fenomenologinen. Tutkimukseen valittiin 12 aineenopettajaopiskelijan portfoliot. Tutkimukseen valittiin portfoliot, jotka tutkijan mielestä kuvasivat mahdollisimman monipuolisesti aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksia ohjatusta harjoittelusta. Tutkimusmateriaali kerättiin keväällä 2008.

Tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät nähneet portfoliota niinkään ammatillisen kehittymisen välineenä kuin sen kuvaajana. Tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden mukaan erityisesti näyteportfolion kokoaminen osoitti, miten opiskelija oli kehittynyt ohjatun harjoittelun jaksojen aikana. Portfoliotyöskentelyyn liittyi opiskelijoiden mielestä ongelmia, joista suurin oli portfolio ohjauksen puute. Tämän seurauksena portfolion idea jäi opiskelijoille epäselväksi ja sitoutuminen portfoliotyöskentelyyn heikoksi.

Aineenopettajaopiskelijat kirjoittivat portfolioteksteissään harjoittelujaksoihin liittyvistä odotuksista, omasta persoonastaan ja tunteistaan, arvoista ja opettajan etiikasta, ohjauksesta ja palautteesta sekä opettajana kehittymisestä. Opettajana kehittymisen teema oli luonnollisesti laajin. Sen alateemoja olivat vuorovaikutus, aineenhallinta, aineenopettaja kasvattajana, oppimiskäsitys, opettajaopintojen vaikuttavuus, ammatinvalinnan vahvistuminen sekä aineenopettajan pedagogiset opinnot ja ohjattu harjoittelu.

Portfolioteksteistä tutkittiin reflektion kohteen lisäksi reflektion laadullista tasoa neljäportaisella asteikolla: kuvailu, kuvaileva reflektio, dialoginen reflektio ja kriittinen reflektio. Portfoliotekstit sisälsivät pääasiassa kuvailevaa kirjoittamista, joka ei sisältänyt reflektointia, sekä yksinkertaista kuvailevaa reflektiota. Dialogista reflektiota oli vain vähän ja kriittistä reflektiota löytyi vain kahden opiskelijan portfolio-



teksteistä. Reflektion kehittymistä eri harjoittelujaksojen aikana ei näyttänyt tapahtuvan, vaan reflektion taso pysyi samana harjoittelusta toiseen. Vain yhden opiskelijan portfolioteksteistä löytyi kaikkia asteikon reflektion tasoja.

Aineenopettajaopiskelijoiden portfoliokirjoituksista nousi esiin neljä ohjattuun harjoitteluun ammatillisen kehittymisen kokemuksena liittyvää teemaa: persoonallisen kasvun kokemukset, sosiaalisen kasvun kokemukset, ammatillisen kasvun kokemukset sekä harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset. Persoonallisuuden kasvun kokemukset liittyivät itsensä voittamiseen, itseluottamuksen ja itsevarmuuden lisääntymiseen harjoittelujaksojen aikana. Sosiaalisen kasvun kokemukseen liittyviä lausumia oli paljon vähemmän kuin persoonallisen kehittymisen kokemuksiin liittyviä. Esiin nousi kokemus vuorovaikutustaitojen merkityksestä ja niiden kehittymisestä ohjatussa harjoittelussa. Tärkeimpänä opiskelijat näkivät vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa, mutta myös vuorovaikutus ja yhteistyö vertaisten sekä ohjaavien opettajien kanssa koettiin merkittäväksi ammatilliselle kehittymiselle. Ammatillisen kehittymisen kokemus sai luonnollisesti eniten mainintoja. Opettajaopiskelijat kokivat kehittyneensä opetuksen teknisellä alueella eli opetuksen suunnittelussa ja työtapojen ja -menetelmien hallinnassa, mutta myös luokan johtamisessa sekä oppilaiden erilaisuuden ja yksilöllisyyden havaitsemisessa.

Aineenopettajakoulutuksen tavoitteena on viime vuosikymmeninä ollut reflektiiviseen oman toimintansa arviointiin pystyvien asiantuntijoiden (reflective practitioner) kouluttaminen. Tämä tutkimus osoittaa, että reflektiotaiteiden kehittyminen ei ole itsestäänselvyys ohjatussa harjoittelussa ja laajemmin aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa, vaan se vaatii ohjausta, malleja, reflektiota edistäviä tehtäviä ja ohjeita sekä yhteistyötä eri aineenopettajakoulutusta toteuttavien tahojen välillä. Tämän tutkimuksen tulokset ovatkin hyödynnettävissä kehitettäessä edelleen aineenopettajakoulutusta ja siihen sisältyvän ohjatun harjoittelun sisältöjä ja toimintatapoja sekä eri opettajankoulutuksen tahojen yhteistyötä.

**Avainsanat:** aineenopettajakoulutus, ammatillinen kehittyminen, reflektio, portfolio.

# *Esipuhe*

Eräs opettajaopiskelija vertasi portfolioissaan opettajaa arkkitehtiin, joka eri materiaaleja käyttäen rakentaa piirustusten mukaan onnistuneen talon. Itse näen työni opettajana ja opettajaopiskelijoiden ohjaajana muistuttavan enemmän puutarhurin kuin arkkitehdin työtä. Opettaja niin kuin puutarhurikin tarvitsevat erilaisia taitoja ja tietoja saadakseen puutarhansa versus oppilaansa tai opiskelijansa kukoistamaan. Mutta omien taitojensa ja tietojensa lisäksi sekä opettaja että puutarhuri tarvitsevat myös hieman onnea kuten hyvän alkukasvatuksen saaneet taimet ja suotuisat olosuhteet.

Myös väitöskirjani lähti liikkeelle pienestä siemenestä eli portfoliotyöskentelyn aiheuttamasta epäilyksestä, harmistuksesta ja turhautumisesta. Erinäisten vaiheiden kautta lähes viiden vuoden kuluessa tuosta siemenestä on kasvanut tämä tutkimus.

Tutkimus ei olisi toteutunut ilman monien kanssaihminen apua. Kahvipöydässä ja ohjaustilanteissa käydyt keskustelut opettajatovereitteni ja opettajaopiskelijoiden kanssa ovat auttaneet hahmottamaan tukittavaa ilmiötä eri puolilta ja toimineet sinä ravintona, jonka siemen tarvitsee kasvaakseen taimeksi.

Professori Väisäsen ja professori Kantelisen johtama tutkijaseminaari on ollut foorumi, jossa on voinut testata ideoitaan ja saanut seminaarin vetäjiltä ja muilta jatko-opiskelijoilta arvokkaita kommentteja. Tutkimuksen toteuttamisessa on ensiarvoisen tärkeää ollut työni ohjaajan professori Pertti Väisäsen ohjeet ja apu. Nämä keskustelut ovat auttaneet karsimaan turhat rönsyt ja säästämään ne oksat, jotka mahdollisesti kantavat hedelmää.

Suuret kiitokset kuuluvat myös väitöskirjani esitarkastajille professori Arja Virrälle ja professori Pentti Moilaselle rakentavista ja kriittisistä huomioista. Väitöskirjan kieliasun tarkastamisesta kiitän kollegoitani lehtori, FL Tarja Lehikoinen-Suvirantaa, joka tarkisti tutkimuksen kieliasun ja antoi arvokkaita kommentteja sisällöstä, sekä lehtori, FM Leena Jasonia, joka tarkisti englanninkielisen tiivistelmän.

Lopuksi haluan kiittää työnantajaani Joensuun normaalikoulua saamastani taloudellisesta tuesta väitöskirjan loppuunsaattamiseksi.

Joensuussa 18.12.2012

*Seija Jeskanen*



# Sisältö

ABSTRACT .....	v
TIIVISTELMÄ .....	vii
ESIPUHE .....	ix
1 JOHDANTO .....	1
2 MUUTTUVA OPETTAJANKOULUTUS .....	4
2.1 Opettajankoulutuksen paradigmat .....	5
2.2 Opettajuuden paradigmat .....	9
2.2.1 Ammatti-identiteetti .....	12
2.2.2 Asiantuntijuus .....	15
2.2.3 Kompetenssi .....	16
2.2.4 Pedagogisen ajattelun kehittyminen .....	18
2.3 Reflektiivinen opettaja .....	20
2.4 Portfolio reflektion edistäjänä .....	27
2.5 Opettajankoulutuksen käytännöt .....	32
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET .....	41
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	43
4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset ja metodologiset lähtökohdat .....	43
4.2 Fenomenologiasta .....	45
4.3 Tutkimuksen eteneminen ja analyysiprosessi .....	51
4.4 Tutkimusaineisto ja sen keruu .....	53
4.5 Tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä .....	55
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	57
5.1 Miten aineenopettajaopiskelijat kokevat ohjatun harjoittelun portfoliotyöskentelyn ammatillisen kehittymisen kannalta? .....	57
5.2 Millaisena aineenopettajaopiskelijoiden reflektio ilmenee portfolioteksteissä? .....	63
5.2.1 Mihin aineenopettajaopiskelijoiden reflektio kohdistuu? .....	63
5.2.2 Miten aineenopettajaopiskelijat refleктоivat? .....	91
5.2.3 Miten reflektion kohde ja taso muuttuvat eri harjoittelujaksolta toiselle? .....	98
5.3 Ohjattu harjoittelu aineenopettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen kokemuksena .....	99
5.3.1 Persoonallisen kasvun kokemukset .....	100
5.3.2 Sosiaalisen kasvun kokemukset .....	100

5.3.3 Ammatillisen kasvun kokemukset .....	101
5.3.4 Harjoitteluympäristöön liittyvät kokemukset .....	101
5.4 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista .....	102
5.4.1 Yhteenveto tutkimuskysymyksiin saaduista vastauksista .....	102
5.4.2 Kuvaukset yksittäisistä tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista .....	105
<b>6 POHDINTA .....</b>	<b>114</b>
6.1 Portfolio ohjatussa harjoittelussa .....	114
6.2 Reflektio ohjatussa harjoittelussa .....	116
6.3 Aineenopettajaopiskelijoiden harjoittelukokemukset .....	118
6.4 Tutkimuksen tulosten luotettavuuden arviointi.....	119
6.5 Entä tästä eteenpäin.....	122
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>123</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>133</b>

## TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1. Opettajankoulutuksen paradigman muutos (Lunenberg ym. 2007, 87) .....	8
Taulukko 2. Reflektion laadulliset tasot.....	23
Taulukko 3. Tietojen, taitojen ja reflektion suhde (Tiuraniemi (2002, 20).....	24
Taulukko 4. Reflektion paradigmoihin sisältyvät ennakko-oletukset (Dohn 2011, 703-707) .....	27
Taulukko 5. Portfolion käyttötarkoitukset (Heikkinen 2001, 34; Porter ym. 1995) .....	29
Taulukko 6. Vuorovaikutus ja palautetyylit (Kupias ym. 2011, 41) .....	38
Taulukko 7. Fenomenologisen paradigman postulaatit (Kaikkonen 1999, 430; Blomberg 2008, 86; Kalli 2005, 10). .....	44
Taulukko 8. Fenomenologisen analyysin vaiheet eri tutkijoiden mukaan (Giorgi ja Colazzi Åstedt-Kurjen ym., 1997, 157-158 mukaan; Tesch, 1990, 92-93; Smith ym. 2008, 66-76) .....	50
Taulukko 9. Tutkimuksen kohteet ja koodinimet.....	54
Taulukko 10. Reflektion laadullinen taso aineenopettajaopiskelijoiden portfolioteksteissä .....	99

## KUVIOLUETTELO

Kuvio 1. Opettajuuden muuttuminen 1900-luvulla (Luukkainen 2004, 160) .....	9
Kuvio 2. Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin rakentumiseen vaikuttavat tekijät Heikkistä (2000, 13) mukaillen. ....	13
Kuvio 3. Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin ja ammattiminän suhde ja muotoutuminen Korpista (1993, 143) mukaillen. ....	14
Kuvio 4. Toiminnallisen kompetenssin malli (Westera, 2001, 80) .....	17
Kuvio 5. Kokemuksellisen oppimisen malli Kolbin (1984) mukaan .....	22
Kuvio 6. Reflektiivisen kirjoittamisen prosessi Moonin (2004, 185) mukaan ..	26
Kuvio 7. Harjoitteluportfolion malli Zubizarreta'a (2009, 25) mukaillen. ....	31
Kuvio 8. Ohjauskeskustelun osapuolet ja heidän suhteensa.....	36
Kuvio 9. Tehokkaan palautteen malli Hattien ja Timperleyn (2007, 87) mukaan.....	39
Kuvio 10. Tulkitsevan fenomenologisen analyysin paikka fenomenologian kartalla van Manenia (2000) mukaillen.....	49
Kuvio 11. Tutkimuksen eteneminen vaiheittain .....	53



# *Johdanto*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää aineenopettajaksi opiskelevien opettajaopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä ja kokemuksia ohjatusta harjoittelusta opettajaksi kehittymisen näkökulmasta. Tutkimusmateriaalin muodostavat opiskelijoiden harjoitteluportfolioihin sisältyvät pohdinta- ja itsearviointitekstit.

Opettajien ammatillista kehittymistä on tutkittu eri näkökulmista, kuten sosiaalisena opettajan ammattiin. Tällöin opettajankoulutuksen tehtäväksi on nähty institutionaalsiin arvoihin ja käytäntöihin ohjaaminen. Vastavalmistunut opettaja omaksuu strategioita, joiden avulla hän pystyy mukautumaan koulun arvoihin ja käytäntöihin ja saavuttamaan hyväksyntää. Toinen tutkimussuuntaus on korostanut opettajien työssä tarvittavia tietoja ja taitoja, esimerkiksi luokanhallintataitoja tai kysymystekniikkaa. Viime vuosikymmeninä on korostettu myös käytännön ymmärtämistä. Kolmas tutkimuksen keskipisteenä ollut asia on ollut opettamisen moraalinen ja eettinen aspekti. Valmistautuminen opettajan ammattiin tarkoittaa myös ammatillisen itsetoteutuksen prosessia, jonka kuluessa omaksutaan ammattiin kuuluvat arvot ja kohdataan konfliktit. (Calderhead & Shorrock 1997, 11-19; Väisänen 2004, 38-39.)

Neljäs tutkimuksen painopistealue on ollut opettajan persoonallisen minän ja ammattipersonan välinen suhde. Opettajan ammatilliseen kehitykseen ja hänen työhönsä opettajana vaikuttavat hänen aikaisemmat henkilökohtaiset kokemuksensa, esimerkiksi aikaisempi työkokemus, kokemukset vanhempana tai lapsuudenaikaiset kokemukset koulusta eli niin sanottu henkilökohtainen praktinen tieto. Lisäksi opettajan omat persoonallisuudenpiirteet ovat tärkeä tekijä opettajan työssä. Opettajat ovat jossain määrin esiintyjiä, joiden tulee saada osakseen yleisönsä huomio ja arvostus, luoda työsuhte luokkaansa ja ohjata toimintaa. Tämä vaatii, että opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyy myös omien henkilökohtaisten ominaisuuksien tiedostamista ja kehittämistä. Opettajaksi kehittyminen edellyttää ammatillisen minä-käsityksen kehittämistä itsearvioinnin taitoja kehittäen. Viides ja viime vuosikymmeninä korostunut tutkimuksen kohde on ollut reflektio: mitä reflektio on kognitiivisena ja affektiivisena käyttäytymisenä sekä mitä taitoja, tietoja, asenteita ja oletuksia tarvitaan reflektioon. Kiinnostavia kysymyksiä ovat myös, mikä on ohjaajan tai mentorin rooli reflektion kehittämisessä, mitä voidaan saavuttaa koulutuksen aikana, miten koulutuksessa voidaan kehittää reflektiota, kun arkisessa koulutyössä korostuu välitön ja spontaani toiminta eikä reflektio ja sitä kautta toiminnan arviointi ja kehittäminen. (Calderhead & Shorrock, 1997, 16-17.)



Reflektiivistä opettajuutta on tutkittu runsaasti. Mena Marcos ja Tillema (2006, 117-125) tutkivat kansainvälisissä alan julkaisuissa ilmestyneitä tutkimusraportteja. Tutkimuksessa oli mukana 89 vuosina 2000 - 2005 julkaistua artikkelia, jotka käsittelevät opettajan reflektiota. Mena Marcos ja Tillema löysivät neljä ryhmää tutkimuksia:

- 1) Ryhmä, jonka tutkimusten päätarkoitus on selvittää opettajien oppimista ja opettamista koskevia uskomuksia.
- 2) Ryhmä, jonka tutkimusten tarkoitus on selvittää opettajan intentioita (ennakoiva reflektio).
- 3) Ryhmä, jonka tutkimukset liittyvät opettajan käyttöteorian muodostumiseen.
- 4) Ryhmä, jonka tutkimukset selvittävät opettajan pedagogista päätöksentekoa opetustilanteissa.

Tämän lisäksi on tehty runsaasti tutkimuksia opettajien ja opettajaopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymisestä ja reflektion laadullisesta tasosta, joita koskevia artikkeleita ja monografioita ovat julkaisseet muun muassa Bell ym. (2011), Borko ym. (1997), Boud ym. (1994), Brockbank (2007), Calderhead (1989), Chamoso ym. (2009), Clarke (1995), Francis (1995), Hammond Stoughton (2007), Harrington ym. (1996), Jamissen ym. (2006), Moon (2004) ja Ward ym. (2004).

Myös Suomessa opettajien ja opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä on tutkittu varsin paljon eri näkökulmista. Järvisen (1990) tutkimus kohdistui reflektiivisen ajattelun kehittymiseen terveydenhoidon opettajien koulutuksen aikana. Niikko (1997) on tutkinut portfolioa ammatillisen kasvun välineenä ammattiopettajien koulutuksessa, Kauppinen (1998) on tutkinut itsearviointia ja sen ohjausta opetusharjoittelussa, Pyhältö (2003) tarkasteli tutkimuksessaan muun muassa opettajaopiskelijoiden reflektiivisiä ja itsereflektiivisiä toiminta- ja ajattelustrategioita ja Järvinen ja Kohonen (1995) ovat tutkineet portfolioarvioinnin merkitystä ammatillisessa kehittämisessä korkea-asteella. Kiviniemi (1997) on tutkinut aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Patrikaisen (1998) tutkimus käsitteli pedagogista ajattelua luokanopettajilla. Silkelän (1999) tutkimuksen kohteena olivat luokanopettajaopiskelijoiden persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Laineen (2004) tutkimus koski luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittymistä. Ojanen (2003) sekä Väisänen ja Silkelä (2003) ovat tutkineet harjoittelun ohjausta. Komulaisen (2010) tutkimus käsitteli teorian ja käytännön suhdetta, reflektiota ja ammatillista kehittymistä luokanopettajakoulutuksen kontekstissa.

Aineenopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä ovat tutkineet muun muassa Kaartinen (1996), jonka tutkimus käsitteli aineenopettajaopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä harjoittelun aikana. Virta ym. (1998; 2001) tutkivat aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä tulevasta ammatistaan. Uusimpia tutkimuksia aineenopettajan ammatillisesta kehittämisestä opintojen aikana ovat muun muassa Krzywackin (2009) tutkimus matematiikan opettajien ammatti-identiteetin muodostumisesta opettajankoulutuksen aikana, Vartiaisen (2011) tutkimus saksan kielen aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisesta kehittämisestä sekä Yrjänäisen (2011) tutkimus, joka käsitteli matemaattisten aineiden opettajaopiskelijoiden oppimisprosessia opettajaopintojen aikana.

Aineenopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä opintojen aikana on kuitenkin tutkittu varsin vähän Suomessa verrattuna luokanopettajaopiskelijoihin kohdistuvaan tutkimukseen. Tämä selittyy sillä, että aineenopettajaksi valmistuvilla opiskelijoilla opintojen painopiste on ollut opetettavan aineen tai aineiden opiskelemisessä. Kasvatustieteellisten ja didaktisten opintojen osuus ohjattu harjoittelu mukaan lukien on yhteensä vain noin 60 opintopistettä kandidaatti- ja maisteriopinnoista, joiden yhteenlaskettu opintopistemäärä on 300 - 330 opintopistettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää portfolion merkitystä aineenopettajaopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymisen kannalta ohjatussa harjoittelussa sekä sitä, millaisena aineenopettajien reflektio ilmenee opiskelijoiden portfolioteksteissä. Kiinnostus opiskelijoiden reflektiotaitoihin ja portfolion osuuteen reflektiotaitojen kehittymisessä nousee tutkijan työstä yliopiston harjoittelukoulussa.

Tämä tutkimus on laadullinen kuvaileva tapaustutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on tavoittaa yksittäisten opiskelijoiden kokemus portfoliotyöskentelystä ammatillisen kehittymisen kannalta, ja siksi tutkimusote on fenomenologinen. Tutkimusjoukko on pieni ja tutkimusmateriaali muodostuu aineenopettajaopiskelijoiden harjoitteluportfolioon sisältyneistä oppimistehtävistä. Tutkimusmateriaali on siis autenttista eikä siihen ole vaikutettu tähän tutkimukseen liittyvillä interventioilla.

Tutkimusraportti sisältää kuusi lukua. Johdantoluku esittelee lyhyesti aiheeseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta ja liittää tämän tutkimuksen aiheeseen liittyvään tutkimusperinteeseen. Toisessa luvussa selvitetään keskeisiä käsitteitä ja ilmiöitä, jotka liittyvät opettajankoulutuksen kontekstiin, jossa tutkimuksen osapuolet – aineenopettajaopiskelijat ja tutkija toimivat, ja jossa tutkimusaineisto on tuotettu. Tarkastelen erityisesti opettajankoulutuksessa tapahtuneita muutoksia, aineenopettajan ammatillista kehittymistä ja siihen liittyviä tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä: ammatillinen identiteetti, asiantuntijuus, kompetenssit, pedagogisen ajattelun kehittyminen, reflektiivinen opettajuus, portfolio reflektion edistäjänä sekä ohjatun harjoittelun käytänteet. Tarkastelun painopiste on reflektiossa ja portfoliossa, jotka ovat keskeisiä käsitteitä tutkimustehtävän kannalta. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Neljäs luku käsittelee tutkimuksen suorittamista ja esittelee tutkimuksen filosofiset ja metodologiset lähtökohdat sekä analyysin vaiheet. Viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset ja kuudes luku sisältää pohdinnan.

## *2 Muuttuva opettajankoulutus*

Tässä luvussa käsittelen opettajankoulutuksessa vallalla olevia suuntauksia sekä niihin liittyviä keskeisiä käsitteitä kuten ammatillinen kehittyminen, asiantuntijuus, kompetenssi ja reflektiivinen opettajuus. Tarkastelen lisäksi portfolioa osana opettajan ammatillista kehittymistä sekä ohjattua harjoittelua osana opettajaopintoja.

Nykyiselle yhteiskunnalle, jota kuvataan postmoderniksi tietoyhteiskunnaksi, on ominaista jatkuva muutos, pirstaleisuus, toisaalta hajaantuminen, toisaalta integroituminen sekä yhteisen ajattelutavan ja konsensuksen hajoaminen. Teknologia on tärkeässä asemassa kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla, myös koulutuksessa. Media on alati läsnä ihmisten elämässä. Massamediasta on pitkälti siirrytty sosiaaliseen ja henkilökohtaiseen mediaan. Teknologian kehitys muuttaa myös elinympäristöjä, jokapäiväistä elämää ja työtä. Konkreettisten tuotteiden ja palvelujen tuottamisesta ollaan siirtymässä tietokonepohjaisissa verkkoyhteisöissä tapahtuvaan työhön. Tutkijat ovat esittäneet, että ihmisyyhteiskunta on jo siirtymässä yksilöön keskittyvästä postmodernista tietoyhteiskunnasta transmoderniin yhteiskuntaan, jossa korostuvat suvaitsevaisuus, demokraattisuus, itsensä etsiminen, ymmärrys, dialogi ja yhteistoiminta. (Niemi 1996a, 227-228; Enkenberg 2003, 3-4; Räsänen 2006, 39.)

Ristiriita postmodernin ajan hengen ja vallitsevan opettajuuskäsityksen välillä syntyy siitä, että opettajuus ja koulukasvatus ovat perinteisesti olleet normatiivisia. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on ollut vahvasti asymmetrinen. Koululla ja sitä edustavalla opettajalla on ollut hallussaan kasvatuksessa tarvittava päämäärä, tieto, taito ja moraalikoodi. Kun postmodernista ajasta puuttuu yhteinen ajattelu ja toiminta, yhteistä käsitystä hyvän elämän edellytyksistä ei ole. Hajoaminen ja hallitsemattomuus ilmenevät kasvatuksellisten rajojen murtumisena, opettajan autonomian vähenemisenä, opettajaidentiteetin sekavuutena sekä koulukasvatuksen viihteellistymisenä ja kaupallistumisena. Postmoderni ei opettajuuden kannalta näyttäydy kuitenkaan pelkästään kielteisenä. Se voi auttaa kriittisen asenteen luomista ja antaa mahdollisuuden oppilaan äänen paremmalle kuulumiselle sekä luo mahdollisuuksia uusien toimintamallien kehittämiselle. (Lapinoja 2006, 23-39.)

## 2.1 OPETTAJANKOULUTUKSEN PARADIGMAT

Opettajankoulutuksen historiassa voidaan erottaa erilaisiin tieteellisiin ajattelutapoihin perustuvia perinteitä. Positivistisen, loogis-empiristisen ja teknis-rationalistisen ajatussuuntien mukaiselle opettajankoulutukselle on ollut ominaista tehokkuusajattelu, prosessi-tuotos-näkemyks sekä opettajan kompetenssien korostaminen. Opettajan ammatillista tietoa kuvataan käsitteellä ”technical know-how” – tekninen tieto-taito. Opettajankoulutus ja siihen sisältyvä opetusharjoittelu perustuivat ajatukseen, että koulutuksessa omaksutut tiedot ja taidot ovat yleistettävissä kaikkiin tilanteisiin kaikissa kouluissa. Opettajan ammatillista kehittymistä kuvattiin erilaisen kehitysporrasmallien avulla. Behavioristinen suuntaus opettajankoulutuksessa oli erityisen suosittu 70-luvulla. Tutkimuksissa on todettu, että tämän koulutuksen saaneilla opettajilla on monipuolinen opetustaito ja he luottavat omiin taitoihinsa. Suuntausta on kritisoitu ulkoapäin ohjautuvuudesta ja ulkoisesta kontrollista. (Clarke 1995, 243–244; Niemi 1992, 5–6; Niemi 1996b, 236–237; Eraut 1994, 169–171.)

1960-luvulta lähtien empiristis-behavioristinen oppimiskäsitys on ollut voimakkaan arvostelun kohteena. Suuntauksen suurimpina heikkouksina pidetään oppijan näkemistä mekaanisena vastaanottajana sekä hänen oppimisvalmiuksiensa ja kehityopsykologisten vaiheidensa huomiotta jättämistä. Vaikka empiristis-behavioristinen suuntaus syrjäytyi varsin nopeasti tutkimuksessa, on se säilyttänyt edelleen tietyn aseman käytännön opetustyössä. Tähän on useita syitä. Käytännön työtä tekevien opettajien asenteet ja tottumukset muuttuvat hitaammin kuin tieteellinen tutkimus. Opettajaohitoiset työtavat ovat opettajille tuttuja ja turvallisia. Myös eri oppiaineissa on sisältöjä, joita on vaikea opettaa ja oppia konstruktivistisesti, jolloin tarvitaan myös ulkoa oppimista. (Korpisaari 2004, 209–211.)

Johnson (1997, 815–816) esittelee kolme nykyisen opettajankoulutuksen paradigmaa: kehittävän (developmental), reflektiivisen ja de/rekonstruktivistisen. Kehittävä paradigma edustaa opettajankoulutusta, jossa opettajuus nähdään kehittymisenä noviisista ekspertiksi. Tämä paradigma sisältää ajatuksen mallioppimisesta (reproductive model), mutta voi sisältää myös sosiaalisesti tilannesidonnaisen elementin ja olla kontekstispesifisistä. Kontekstispesifinen noviisista ekspertiksi polku voi sisältyä myös toiseen paradigmaan, jonka mukaan opettajana kehittyminen tapahtuu omaan ja toisten toimintaan kohdistuvan kognitiivisen ja/ tai kriittisen reflektion avulla. Ammatillinen kehittyminen on mahdollista, kun reflektiivinen opettaja uudelleensitoutuu (re-engages) työhönsä kriittisellä tavalla. Kehityksellinen ja reflektiivinen paradigma edustavat personalistista näkökantaa sen suhteen, että ne pohjautuvat opettajajaksilön tunteisiin, intentioihin ja arvoihin. Kolmas paradigma tarkastelee opettajaksi kehittymistä sosiaalis-dekonstruktivistisena ja rekonstruktivistisena ilmiönä. Se ei ainoastaan opeta reflektoimaan ja muuntamaan käytännön toimintaa, vaan myös opettaa, miten astua henkilökohtaisten tunteiden, intentioiden ja arvojen ulkopuolelle ja löytää erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja. Kolmas paradigma edustaa post-personalistista näkemystä.

Johnson näkee kahden ensimmäisen paradigman mukaisen opettajankoulutuksen ongelmaksi sen, että oppipoikamenetelmä voi johtaa matkimiseen. Opettajankoulutuksesta käytetäänkin mieluummin termiä training kuin termiä edu-

cation. Training -termin käyttö viittaa koulussa tapahtuvan opettajankoulutuksen ja/tai harjoittelun ensisijaisuuteen tarkasteltaessa opettajaksi kehittymistä. Käytännön kouluelämää pidetään opettajankoulutuksen mittana ja harjoittelujaksoa teoreettisten kurssien jättämien aukkojen täydentäjänä. Koulussa toimivan ohjaavan opettajan käytänteet nähdään luotettavampina esimerkkeinä hyvistä käytänteistä kuin yliopistojen opettajankouluttajien. Kun vastakkain ovat olemassa olevat käytänteet ja kokematon opettajaopiskelija, on opiskelijalla vähän mahdollisuuksia kyseenalaistaa, kokeilla tai erehtyä harjoittelussa. Kun tavoitteena on olemassa olevien käytänteiden uusintaminen, koulun tarjoamia ”hyviä” käytänteitä ei kyseenalaisteta. ”Hyvät” käytänteet määritellään niiden vastakohtien ”huonojen” käytänteiden avulla, jolloin vaihtoehtoiset käytänteet jäävät sivuosaan. (Johnson 1997, 817–818.)

Tutkijan mielestä Johnsonin (1997, 818–819) esittelemät koulussa tapahtuvan opettajankoulutuksen ongelmat ovat läsnä myös suomalaisessa opettajankoulutuksessa:

1. ”Tuttuuden sudenkuoppa” liittyy opettajaopiskelijoiden ennakkokäsityksiin opettajista ja opettamisesta, joita heillä on omasta koulu- ja opiskeluhistoriasta johtuen. Kokemuksen tuttuus estää opiskelijaa kyseenalaistamasta koulukäytänteitä.
2. ”Kahden maailman sudenkuoppa” johtuu siitä, että koulu ja yliopisto eivät toimi yhteistyössä, eikä opiskelija saa tarvitsemaansa apua kokemustensa analysoinnissa.
3. ”Ristikkäisten tarkoitusten sudenkuoppa” syntyy, jos opettajaopiskelija ei saa käsitystä siitä, toimiiko harjoittelutilanteessa hyväksi koettu käytäntö myös tulevassa työssä. Johnsonin mukaan reflektiivisen analyysin avulla voidaan oletukset hyvistä toimintatavoista ja käytänteistä kyseenalaistaa. Opettajaopiskelija voidaan auttaa ylös näistä sudenkuopista vain yliopistojen opettajankouluttajien ja harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien yhteistyöllä.

Zeichnerin ja Tabachnickin (2001, 74) mukaan nykyisessä opettajankoulutuksen opettajuusajattelussa on löydettävissä ainakin neljä suuntausta, jotka liittyvät reflektiiviseen opettajuuteen:

- (1) Akateeminen suuntaus korostaa aineenhallintaa. Muun muassa Shulman (2004, 227) on ehdottanut ammatillisen osaamisen mallia, joka perustuu sisältötiedon kolmelle osa-alueelle eli opetettavaan aineeseen liittyvään sisältötietoon, pedagogiseen sisältötietoon ja opetussuunnitelmätietoon. Näiden lisäksi opettajan tietoperustaan kuuluvat tieto oppijoista (oppilaantuntemus), tieto opetuksen konteksteista sekä tieto opetuksen tavoitteista, arvoista ja niiden filosofisista ja historiallisista perusteista. Suuntauksen edustajat ovat ehdottaneet myös pedagogisen ajattelun ja toiminnan mallia, jossa opettajan opetustyö muodostuu kuudesta aspektista: ymmärtämisestä, muuntamisesta, opettamisesta, arvioinnista, opettajan reflektiosta ja uudesta ymmärtämisestä. Reflektio kohdistuu ensisijaisesti aineen opettamiseen liittyviin seikkoihin. (Zeichner ym. 2001, 75–76, 81; vertaa Shulman 2004, 236.)

- (2) Sosiaalisen tehokkuuden suuntaus keskittyy opettamista koskevan tutkimuksen esiin nostamien opettamisstrategioiden soveltamiseen opettajan-koulutuksessa. Tämä suuntaus jakaantuu toisaalta niin sanottuun tekniseen suuntaukseen, johon liittyy tavoite opettaa tuleville opettajille taitoja ja kompetensseja, joiden on tutkimuksissa todettu saavan aikaan oppilaissa parempaa oppimista. Toinen suuntaus kiinnittää huomion opettajan päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun. Opettajankoulutuksessa painopiste on opetustaitojen kehittämisessä. Reflektiivinen opettajuus tämän suuntauksen yhteydessä liittyy yleisiin opettamisen strategioihin. (Zeichner ym. 2001, 77-78, 81.)
- (3) Edistysellinen/kehittävä suuntaus asettaa etusijalle tavan opettaa, joka on sensitiivinen oppilaiden mielenkiinnon kohteille, ajattelutavalle, kasvulle ja kehitymiselle. Tämän suuntauksen mukaan opettaja rakentaa opettamisen ja oppimisympäristön oppilaiden kehitysvaiheen pohjalta. Opettajankoulutuksessa korostetaan oppilaiden observointitaitojen kehittämistä. Opettaja on myös tutkija, joka työssään kokeilee ja tutkii luokassa tapahtuvia ilmiöitä kehittääkseen opetustaan. Lisäksi opettaja on taiteilija, jonka toiminnassa on myös luova elementti. Reflektiivisyys tässä suuntauksessa liittyy oppilaiden observointiin. (Zeichner ym. 2001, 78-79, 81.)
- (4) Sosio-rekonstruktivistinen suuntaus puolestaan painottaa sosiaalisen ja poliittisen koulutuskontekstin reflektiota suuremman tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi. Reflektio kohdistuu toisaalta opettajaan itseensä ja hänen tapaansa toimia. Toisaalta reflektion kohteena ovat sosiaaliset kontekstit, joissa opettajan toiminta tapahtuu. Reflektio voi olla sekä yksin tapahtuvaa että kollektiivista. (Zeichner ym. 2001, 79-81.)

Suomalaisessa aineenopettajakoulutuksessa ovat painottuneet edellä esitetyistä suuntauksista akateeminen ja sosiaalisen tehokkuuden suuntaus. Aineenhallinnan ohella opetustaito eli erilaiset työtavat ja -menetelmät, joilla ainetta opetetaan mahdollisimman tehokkaasti, ovat olleet aineenopettajakoulutuksen keskiössä. Nykyään opettajuus on kuitenkin alettu nähdä entistä laaja-alaisempana asiantuntijuutena, jossa hyvällä aineenhallinnalla on edelleen keskeinen sija, mutta aineenhallinnan rinnalla korostuvat pedagoginen sisältö- ja menetelmätieto. (Kaivola 2005, 267, 273.)

Konstruktivistisen oppimisteorioiden esiinnousun myötä opettajan ammatillinen kehittyminen alettiin nähdä jatkuvana, kontekstuaalisena ja koko eliniän jatkuvana prosessina. Ammattiin ja ammatissa kehittyminen edellyttää kykyä arvioida eli reflektoida opetuskokemuksia sekä muuttaa uskomuksia ja käytäntöjä tämän reflektion pohjalta. Opettaja on oman ammattitaitonsa kehittämisen subjekti. Opettajan ammattitaito ei muodostu pelkästään opettamiseen liittyvistä tiedoista ja taidoista, vaan kokonaisuuteen kuuluvat myös opettajan opettamista ja kasvatusta koskevat uskomukset ja asenteet. Ammatissa kehittyminen edellyttää näiden uskomusten ja asenteiden tiedostamista reflektion avulla. (Niemi 1996b, 236-237.)

Konstruktivistiseksi katsotussa opettajankoulutuksessa on nähtävissä kaksi suuntausta, joista toinen keskittyy ohjaamaan opettajaopiskelijoita opettamaan aineita konstruktivistisesti. Tällöin koulutus sisältää suoria toimintaohjeita siitä, miten opetusta toteutetaan konstruktivistisesti. Toinen suuntauksista pyrkii auttamaan opettajaopiskelijaa ymmärtämään omaa ”hiljaista ymmärtämistään” (tacit understandings) eli sitä, miten se on muodostunut ja miten se vaikuttaa opiskelijan toimintaan. Tämä suuntaus tarjoaa opiskelijalle uusia ajatuksia ja vaihtoehtoisia lähtökohtia. (Richardson 1997, 10–11.)

Opettajankoulutusajattelussa ja –käytänteissä on tapahtunut lukuisia muutoksia. Kontekstispesifiä asiantuntijuutta korostavasta ajattelusta on siirrytty näkemykseen, joka korostaa joustavaa ja kontekstista riippumatonta asiantuntijuutta. Samalla on siirrytty näkemyksestä, että opettaja on tiedon välittäjä, näkemykseen, että opettaja on oppimisen edesauttaja, ja oppilas on aktiivinen kognitiivisten verkostojen luoja – ei valmiin tiedon vastaanottaja. Sisällöissä painopiste on siirtynyt valmiista vastauksista ongelmien tunnistamiseen. Opettajajohtoisesta oppimisesta painopiste on siirtynyt sosiaalisissa ympäristöissä tapahtuvaan oppimiseen. Näissä ympäristöissä epäonnistuminen on osa oppimista, ja toiset opiskelijat ovat oppimisen resurssi. Toisaalta itsenäinen oppiminen on korostunut. (Lunenberg ym., 2007, 587; Niemi 1996b, 231–234.)

*Taulukko 1 Opettajankoulutuksen paradigman muutos (Lunenberg ym. 2007, 587)*

<b>perinteinen asiantuntijuus</b>	<b>uusi asiantuntijuus</b>
tärkeää faktatiedon muistaminen ja kontekstispesifi taitojen soveltaminen	joustava ja kontekstivapaa asiantuntijuus
tiedon välittäminen	oppimisen edistäminen
opiskelija tiedon vastaanottaja	opiskelija kognitiivisten verkkojen luojana
keskeistä ”oikeat” toimintatavat	keskeistä ongelmien määrittäminen ja ratkaiseminen etsimällä erilaisia ratkaisumalleja

Muutos opettajankoulutuksessa on ollut hidasta ja vanhat ajattelumallit ja käytänteet elävät edelleen rinnan uusien kanssa. Osaltaan tähän on vaikuttanut se, että koulu ja muut koulutusinstituutiot eivät ole muuttuneet samassa suhteessa yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten kanssa. Opettajankoulutus ei ole ollut tarpeeksi muutoshakuista eikä se ole ollut suuntautunut tulevaisuuteen. Nykyistä yhteiskuntaa voidaan kuvata tiedon ja innovaatioiden yhteiskunnaksi, joka on pitkälle verkostoitunut. Tällainen yhteiskunta edellyttää kansalaisiltaan erilaisia taitoja ja tietoja kuin yhteiskunta esimerkiksi 1970-luvulla. Jorma Enkenberg (2010, 2) toteaa, että jotta koulu ja muut koulutusinstituutiot voisivat toimia ajan asettamien vaatimusten mukaan, pitäisi niiden toiminnan perustua entistä enemmän tieteelliseen tietoon. Opettajankoulutuksessa tulisi alusta lähtien saada opettajaopiskelijat autenttisen tiedon tuottajiksi sen sijaan, että he ovat tiedon vastaanottajia ja välittäjiä.

Koulutusinstituutioissa, joissa painopiste on yksilön oppimisessa ja oppimistulosten arvioinnissa ja joissa oppiminen perustuu tarkkaan ainejakoon ja ei-autenttisiin oppimistehtäviin, ei voida käyttää hyväksi kaikkia nykyaikaisen teknologian antamia mahdollisuuksia oppimiseen. Yhdeksi ratkaisuksi tähän ongelmaan on esitetty osallistavan oppimisen mallia (participatory learning), jolle on ominaista itsenäinen



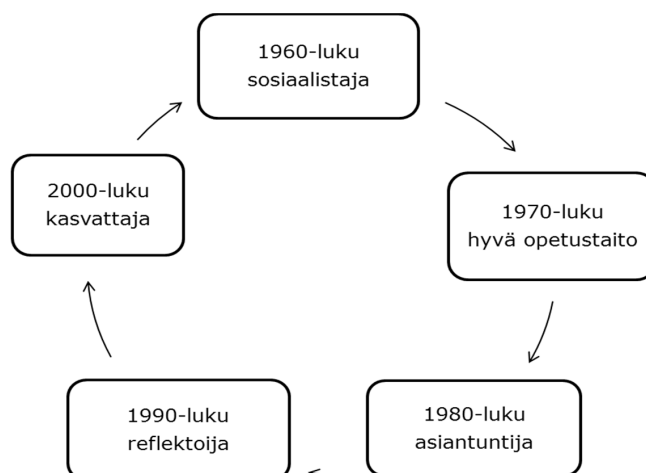
tiedonhaku, horisontaalinen organisaatiorakenne, jaettu vastuu ja omistajuus, erilaiset oppimisympäristöt, osallistuminen verkostoihin ja yhteisöihin, vuorovaikutus ja teknologian hyödyntäminen oppimisessa. (Enkenberg 2010, 3-4.)

Opettajankoulutuksen vaikuttavuutta koskevissa tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia. Eräiden tutkimusten mukaan opettajankoulutuksen vaikuttavuus saattaa olla melko vähäinen. Opiskelijat "tulkitsevat" koulutuksessa esiin tulevat asiat omien opettajan ammattia koskevien käsitystensä suuntaisesti, tai sitten opiskelijat omaksuvat sen, mikä vahvistaa heidän käsityksiään ja torjuvat sen, mikä on niiden vastaista. Tehokkainta koulutus on, jos se systemaattisesti asettaa vastakkain tulevat opettajat erilaisten lähestymistapojen ja näkökulmien kanssa ja eri tavoin antaa opiskelijoiden itse kokeilla erilaisia lähestymistapoja. Opettajankoulutukseen tulisi sisältyä vastakkainasetteluja ja erilaisia tarkastelukulmia sekä erilaisia käytännön kokemuksia. Toisaalta joidenkin tutkimusten mukaan opettajankoulutuksessa saadut mallit vaikuttavat opettajan työskentelyyn, ja näistä malleista on vaikea päästä eroon. Tällaisia ovat yleensä niin sanotut roolimallit eli mallit siitä, miten opettajan tulee käyttäytyä, mikä on sosiaalisesti tai moraalisesti oikein. (Arfwedson 1994, 46–49; Niemi 1999, 84–86.)

## 2.2 OPETTAJUUDEN PARADIGMAT

Hyvä opettajuus on määritelty hallinnollisesti eri tavoin eri aikoina, mutta loppujen lopuksi jokaisen opettajan on itse määriteltävä, mitä opettajuus juuri hänelle tarkoittaa. Opettajuuden ydin löytyy opettajan omasta henkilökohtaisesta tavasta ajatella ja kokea. Taustalla on opettajan ihmiskäsitys. (Perttula 1999, 15–20.)

Luukkaisen (2004, 160) mukaan viiden viime vuosikymmenen aikana opettajuuden olemuksessa on tapahtunut useita muutoksia. 1960-luvulla opettajan tehtävä oli sosiaalistaa oppilaat silloiseen yhteiskuntaan, 1970-luvulla korostettiin hyvää opetustaitoa, 1980-luvulla opettajuuteen yhdistettiin asiantuntijuus, 1990-luvulla opettajasta tuli refleктоiva tutkija ja 2000-luvulla yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kasvattaja.



Kuvio 1. Opettajuuden muuttuminen 1900-luvulla (Luukkainen 2004, 160)



Postmodernin yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset ovat vaikuttaneet myös opettajuuden ja opettajaidentiteetin sisältöön. Tämä murros ilmenee toisaalta oppimis- ja tiedonkäsitteiden muuttumisessa. Toisaalta opettajan asema kasvattajana ja auktoriteettina on muuttunut. Perinteisesti opettajan ammatilliseen identiteettiin ovat sisältyneet kutsumus, mallikansalaisuus ja asiantuntijuus. Sitten opettajuus ja opettajankoulutus ovat rakentuneet tieteellisyyden ja opetussuunnittelun perustalle. Opettajan ammatti on professionaalistunut. (Värri 2001, 33–36.)

Työn professionaalistuminen on sidoksissa formaalien byrokraattisten organisaatioiden toimintaan. Myös opettajan ammatinharjoittamisen institutionaalinen ”ympäristö” on byrokraattinen, mikä puolestaan vaatii ja edistää opettajan työn professionaalistumista. Formaali organisaatio kuten koulut ovat tehtäväsystemejä (task-systems) eli roolien ja sääntöjen järjestelmiä, joiden jäsenet toimivat organisaation arvojen, missioiden, politiikan ja strategioiden toteuttajina. Mitä enemmän organisaatio on riippuvainen kyvystä sopeutua vaihtuviin olosuhteisiin, sitä oleellisempaa on organisaation oppiminen. Toisaalta muodolliset organisaatiot ovat suuressa määrin suuntautuneita organisaation toiminnan pysyvyyteen ja ennustettavuuteen. (Schön 1983, 326–328.)

Lapinojan (2006, 7) mukaan opettajan ammattia ei kuitenkaan voida pitää varsinaisena professionaalisenä ammattina, sillä opettaja ei päästä ammattinsa keskeisistä asioista, kuten toiminnan tavoitteista tai osittain myös menetelmistä, jotka määrittelevät ammattiryhmän ulkopuolella. Lapinojan mukaan opettajan ammatti on semiprofessio.

Opettajan ammatin yhteydessä puhutaan myös uusprofessionalismista. Tällöin huomion kohteena on opettajan työhön liittyvät ääripäät: toisaalta opettajan autonomia ammatinharjoituksessaan, toisaalta opettajan alisteinen asema suhteessa koulutuspolitiikkaan ja hallintoon. (Niemi 1996b, 32–34.)

Tarkastelen tässä työssä aineenopettajan ammatillista kehittymistä neljän käsitteen kautta: ammatti-identiteetin, asiantuntijuuden ja siihen läheisesti liittyvän kompetenssin käsitteen sekä pedagogisen ajattelun kautta. Tarkastelukulma voisi olla muukin, mutta nämä käsitteet kokemukseni mukaan nousevat esiin aineenopettajakoulutuksessa, ja ovat siten keskeisiä tarkastellessani aineenopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Pedagogisen ajattelun kehittymistä tarkastelen erityisesti reflektiivinen opettaja -käsitteen kautta. Myös portfolio on keskeinen tarkastelun kohde, koska sen on katsottu olevan tärkeä reflektiotaitojen ja -tottumusten kehittämisen väline opettajankoulutuksessa.

Opettajan ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Itseymmärryksenä tarkasteltaessa huomio kohdistuu sekä toimintaan että persoonaan. Itseymmärrys opettajan henkilökohtaiseen ja käytännölliseen tietoon kohdistuvan reflektion muodossa on edellytyksenä ammatillisen toiminnan tarkoituksenmukaiselle ja olennaiselle muuttumiselle. Tällöin oletetaan, että muutos uskomuksissa on edellytys muutokselle toimintatavoissa. Yritys muuttaa toimintatapoja ilman, että vaikutetaan taustalla oleviin asenteisiin ja uskomuksiin, on tehotonta. Ammatillinen kehittyminen edellyttää myös henkistä kehittymistä. (Hargraves ym. 1992, 2–7.)

Opettajan ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella myös ekologisena muutoksena. Tällöin opettajana kehittyminen riippuu suuresti kontekstista, jossa opettaja työskentelee. Kehittymiseen vaikuttavat tällöin esimerkiksi käytettävissä oleva aika sekä työyhteisön johtamiskulttuuri. Myös opettamisen konteksti, johon sisältyy

opetuskulttuuri ja työyhteisön jäsenten välinen yhteistyö, edistävät ammatillista kehittymistä. (Hargraves ym. 1992, 13-16.)

Kun tarkastellaan opettajan ammatillista kehittymistä sosialisena, tarkoitetaan opettajan ammattiin liittyvän ”koodiston” eli ammatille tyypillisen ajattelutavan, etiikan ja toimintatapojen omaksumista. Sosialisatioprosessissa voidaan omaksua myös ammatille tyypillisiä ei-toivottuja perinteitä ja toimintatapoja. (Arfwedson 1994, 42-43.)

Opettajan ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella myös tietojen ja taitojen kehittymisenä. Tähän tarkastelutapaan liittyy eräitä ongelmia. Teorian ja käytännön yhdistämisen ristiriita syntyy, kun tieteellisen tutkimuksen tuottama tieto ei kohtaa opettajan työn arkea, vaan se ikään kuin annetaan ylhäältä alas. Seurauksena voi olla opettajien sitoutumattomuus. Vaarana on myös, että kiinnitetään liikaa ulkopuoliseen asiantuntijuuteen ottamatta huomioon opettajien käytännön tietoja ja taitoja. Ongelmana voi olla myös liiallinen teknisten taitojen korostaminen, jolloin sisällöllinen ja pedagoginen puoli jää vähemmälle huomiolle. (Hargraves ym. 1992, 2-7.)

Kolb (1984, 105) jakaa tiedon sosiaaliseen ja henkilökohtaiseen tietoon. Sosiaalinen tieto muokkaa yksilön kehitystä ohjaamalla tämän kokemusten valintaa henkilökohtaisen elämän ja fyysisen todellisuuden suhteen. Henkilökohtainen tieto muodostuu yksilön subjektiivisista elämän kokemuksista. Henkilökohtainen tieto selittää kokemuksia ja ohjaa yksilön toimintaa.

Opettajana kehittyminen ja opettajaksi kehittyminen on prosessi, jonka aikana opettajan tai opettajaopiskelijan ajattelussa, tiedonkäsityksessä ja opetettavan aineksen valinnassa ja esittämisessä luokassa tapahtuu laadullisia muutoksia. Kokemus oppimisen perustana ja siihen liittyvä reflektio auttavat ymmärtämään opettajaksi kehittymistä. (Niemi 1992, 9.)

Opettajan ammatillista kehittymistä on kuvattu erilaisten kehitysmallien avulla, joista tunnetuin on Fullerin 1969 esittämä kolmiportainen ”huolimalli” (*concern-based model of teacher development*), jota on sittemmin kehitelty eri tutkijoiden toimesta. Ensimmäisellä portaalla huolenaiheena on itse (*self*). Tässä kehitysvaiheessa opettajaopiskelijan reflektio kohdistuu omaan itseen, selviämiseen luokkatilanteissa, omiin tunteisiin ja myönteiseen palautteeseen. Toisella kehittymisen portaalla huomio kohdistuu tehtävään (*task*). Opettajaopiskelijan huomio tässä kehitysvaiheessa on päivittäisissä tehtävissä, materiaaleissa, metodeissa ja luokan johtamisessa. Kolmannen portaalla huolenaihe on vaikuttavuus (*impact*). Huomio on siinä, miten opettajan toiminta vaikuttaa oppilaisiin ja heidän oppimiseensa. Opettajaopiskelijan huomion kohteena tässä kehitysvaiheessa ovat oppilaiden sosiaaliset, emotionaaliset ja oppimiseen liittyvät tarpeet. Kehittyminen tapahtuu siis sisältä ulospäin – minusta itsestä toimintani vaikutuksiin. Fullerin esittämän mallin mukaan kaikki opettajaopiskelijat käyvät läpi esitetyt vaiheet. (Both 2010, 4-5.)

Opettajaopiskelijoiden kehittyminen opettajan ammatissa ei kuitenkaan etene aina suoraviivaisesti. Kagan (1992, 140; 142) toteaa pohjaten opettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien ammatillista kehittymistä koskeviin tutkimuksiin, että ammatillisen kehittymisen tiellä voi olla esteitä. Opiskelijoiden uskomukset ja käsitykset opettajan työstä, oppilaista ja itsestään opettajana voivat olla kehittymisen esteenä. Opiskelijoiden uskomusten ja ennakkokäsitysten muuttaminen on vaikea prosessi. Uskomusten ja ennakkokäsitysten muuttaminen edellyttää toisaalta opiskelijalta ke-

hitysvaihetta, jossa hän pystyy tunnistamaan ja muuttamaan kehittymistä estävät uskomukset ja ennakkokäsitykset, mutta toisaalta tämä edellyttää myös koulutukselta toimenpiteitä kuten esimerkiksi opettajankouluttajien antamia malleja uskomusten kyseenalaistamisesta ja reflektoinnista.

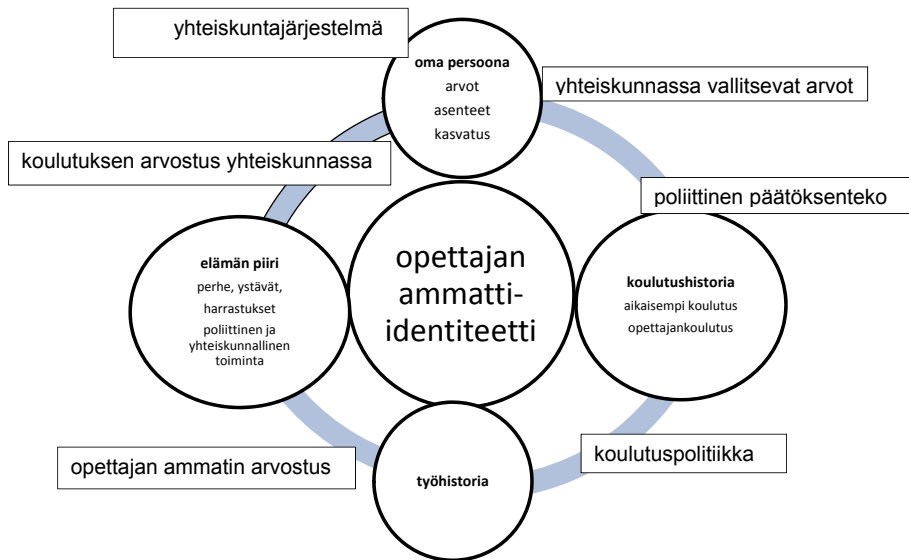
### 2.2.1 Ammatti-identiteetti

Ammatillisella identiteetillä ymmärretään yksilön omaan elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana, hänen suhdettaan työhön ja ammatillisuuteen ja sitä, millaiseksi hän ammatissaan haluaa kehittyä. Ammatti-identiteetin käsite pitää sisällään myös käsityksen siitä, mihin yksilö tuntee kuuluvansa ja samaistuvansa sekä mitä hän pitää työssään tärkeänä. Ammatti-identiteetin käsite sisältää myös työhön ja ammattiin liittyvät arvot, tavoitteet, uskomukset sekä eettiset näkökannat. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.)

Yksilön identiteetti muodostuu dialogissa ”merkittävien” muiden kanssa. Esimerkiksi opettajaopiskelijan opettajana kehittymiseen vaikuttavat ne monet sosiaaliset yhteydet, joiden kautta hänen maailmansa muodostuu. Persoonallinen identiteetti, yksilön subjektiivisuus sisältää käsityksen siitä, kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun ja kollektiivinen identiteetti sisältää käsityksen siitä, keitä me olemme ja millaisiin arvoihin elämänmuotomme perustuu. Opettajan ammatillinen identiteetti taas sisältää käsityksen siitä, kuka olen opettajana, mitä arvoja ja kulttuurisia pääomia pidän tärkeinä, miten haluan oppilaideni identifioituvan, mitä haluan saada aikaan opettajana: mitä tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita haluan välittää oppilailleni sekä kuka olen suhteessa siihen, keitä me olemme. Opettajaopiskelijan aikaisempi minäkäsitys vaikuttaa siihen, mitä uutta tietoa tai mitä arvoja ja ideoita hän omaksuu opintojen aikana. Aikaisemmin sisäistetyt arvot ja uskomukset vaikuttavat siihen, millainen motivaatio opiskelijalla on omaksua uusia arvoja ja toimintatapoja. Aikaisemmin yksilön identiteetti ymmärrettiin melko staattisena, yhtenäisenä ja pysyvänä ilmiönä. Postmodernistisen käsityksen mukaan yksilön identiteetti on pirstaloitunut, tilanteesta toiseen muuttuva ja epäjatkuva. Opettajaksi ja opettajana kehittymiseen vaikuttavat toisaalta opettajaan itseensä henkilönä liittyvät ja toisaalta ympäröivään yhteiskuntaan liittyvät tekijät, kuten opettajaksi opiskelevan oma elämänhistoria ja kokemukset koulusta oppilaana ja mahdollisesti myös opettajana sekä koulutusinstituution intellektuaalinen, sosiaalinen ja poliittinen luonne, koulutusohjelmaan liittyvät tekijät, esimerkiksi teorian ja käytännön välinen suhde sekä koulutusohjelman piilopetussuunnitelma. Opettajan ammatti-identiteetti on siis historiallisesti muuttuva ilmiö, jonka perustekijät ovat yhteiskunnallisesti määräytyneitä. (Korpinen, 1998, 74-75; Heikkinen 2001, 31-32; 122-123; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Laine, 2004, 42-47; Niemi 1992, 11-12; Heikkilä 1999, 14-17; Värri 2001, 37.)

Kuvioon 2 olen koonnut opettaja-opiskelijan ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Heikkinen (2000, 13) on esittänyt artikkelissaan vastaavan kaavion. Oma kaavioni eroaa Heikkisen esittämästä kuitenkin siten, että olen sijoittanut kaavioon myös yhteiskunnallisen ja poliittisen kontekstin, jossa opettajaopiskelija elää ja toimii. Opettajankoulutus ja opettajan ammatissa toimimisen konteksti ovat

historiallisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyneitä ja muuttuvia. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot, koulutuksen ja opettajan ammatin arvostus sekä harjoitettu koulutuspolitiikka tuskin voivat olla vaikuttamatta siihen, millainen kuva opiskelijalle muodostuu itsestään opettamisen ammattilaisena opettajaopintojen aikana ja miten tämä kuva kehittyy ja mahdollisesti muuttuu myöhemmin työelämässä.



Kuvio 2. Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin rakentumiseen vaikuttavat tekijät Heikkistä (2000, 13) mukaillen.

Identiteetti on aina tulkinnan tulos ja se rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ulkopuolisen suorittama arviointi yksilöstä on tulkinta siitä, mitä yksilö todellisuudessa on. Myös yksilön suorittama itsearviointi on tulkintaa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa ihminen voi muodostaa itsestään, elämästään ja maailmastaan kokonaiskäsityksen. Ammatillinen identiteetti syntyy jatkuvassa kokemusten tulkinnan prosessissa, persoonan ja kontekstin vuorovaikutuksessa, aktiivisuudessa sekä erilaisiin yhteisöihin (esimerkiksi yliopisto ja työelämä) osallistumisessa ja sitoutumisessa. (Heikkinen 2002, 116-117; Abrandt Dahlgren ym. 2009, 992.)

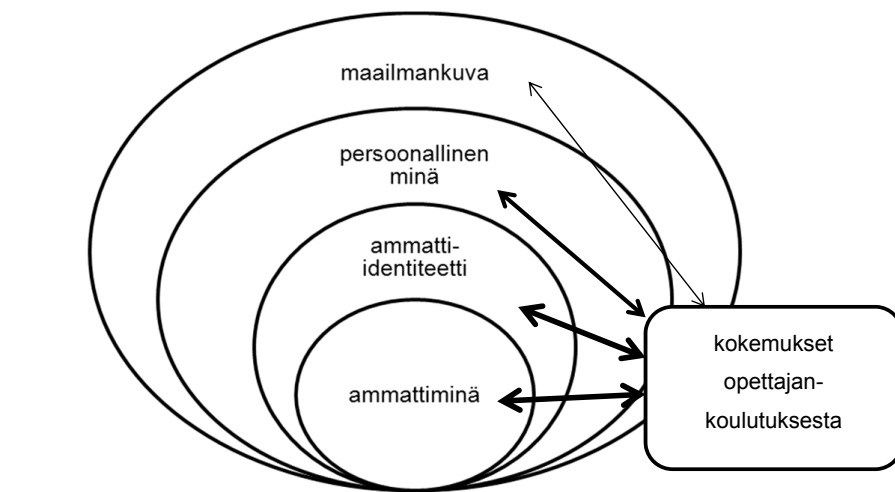
Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen on pitkälinen ja monitahoinen prosessi, jonka kuluessa opiskelijassa tapahtuu persoonallista, affektiivista, sosiaalista ja eettis-moraalista kehittymistä. Ammatti-identiteetin kehittämisprosessissa kehittyvät myös opiskelijan opettajaidentiteetti, tietopohja sekä tieteellinen ja pedagoginen ajattelu. Ammatti-identiteetin kehittyminen tapahtuu aina jossakin sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, jonka formaalia puolta edustaa opettajankoulutus. (Väisänen 2004, 32.)

Aineenopettajan ammatilliseen identiteetin kuuluu Kohosen (2000, 35) mukaan kolme ulottuvuutta: 1) tiedollinen asiantuntijuus eli oppiaineen (-aineiden) tieteellinen osaaminen, johon liittyy identiteetti kyseiseen tieteenalan asiantuntijana, 2) pedago-

ginen asiantuntijuus eli oppiaineen muuntaminen ja jäsentäminen pedagogiseen muotoon ja oppijoiden kohtaaminen, ohjaaminen ja arviointi sekä 3) työyhteisöllinen asiantuntijuus eli toiminta työyhteisön kehittäjänä ja sitä uudistavana muutosvoimana sekä osallistuminen yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan.

Ammatillisen identiteetin käsitteeseen liittyy läheisesti ammatillisen minäkuvan tai ammatillisen itsetuntemuksen käsite. Ammatillinen minäkuva tarkoittaa yksilön muodostamaa käsitystä itsestään ammatissa toimijana ja alansa asiantuntijana. Ammattiminään sisältyy realistinen arvio yksilön ominaisuuksista, kyvyistä ja pyrkimyksistä kyseisessä ammatissa. Ammattiminä kehkeytyy sosiaalisena prosessina. Yksilö arvioi ja vertaa itseään ja toimintaansa muihin. Tämän tuloksena muodostuu itsearvostus, joka on minäkäsityksen tärkein osa-alue. Itsearvostuksen kehittyminen on sisäinen prosessi, mutta ympäristöllä ja erityisesti yksilön saamalla palautteella on merkitystä itsearvostuksen syntymiselle. Opettajaopiskelijan aikaisempi minäkäsitys vaikuttaa siihen, millainen motivaatio opiskelijalla on omaksua uusia arvoja ja toimintatapoja opintojen aikana. (Korpinen 1993, 141-142; Eteläpelto 1992, 11.)

Kuviossa 3 olen hahmotellut ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäkäsityksen suhdetta ja muotoutumista opettajaopinnoissa. Korpinen (1993, 143) on esittänyt vastaavan kuvion artikkelissaan. Opiskelijan persoonallinen identiteetti, kehitymässä olevat ammattiminä ja ammatti-identiteetti sekä hänen maailmankuvansa ovat vuorovaikutuksessa. Persoonallinen identiteetti ja maailmankuva vaikuttavat opiskelijan kykyyn ja tapaan oppia opettajaopinnoissa saaduista kokemuksista. Toisaalta nämä kokemukset vaikuttavat paitsi ammattiminän ja ammatti-identiteetin sisältöön ja muotoutumiseen myös opiskelijan persoonalliseen identiteettiin ja lopulta opiskelijan maailmankuvaan.



Kuvio 3. Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin ja ammattiminän suhde ja muotoutuminen Korpista (1993, 143) mukaillen.

Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen on monivaiheinen ja elinikäinen prosessi. Ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttavat koulutuksen lisäksi opettajan henkinen ja biologinen tausta sekä erilaiset opettamiseen, oppimiseen ja kasvatukseen liittyvät uskomukset. Opettajankoulutuksen kannalta avoimia kysymyksiä ovat: miten opettajankoulutuksen eri osat vaikuttavat opettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen, vaikuttavatko aineopinnot, pedagogiset opinnot ja ohjattu harjoittelu samansuuntaisesti, mikä on harjoittelun osuus ja mitä opiskelijat oppivat harjoittelussa. (Räisänen 1996, 32; Arfwedson 1994, 49-52.)

Ammatti-identiteettiin persoonallinen ja sosiaalinen puoli korostuvat eri tavoin ammatillisen kehityksen eri vaiheissa. Noviiisivaiheessa korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, kun taas saavutetun kokemuksen ja työyhteisössä saavutetun aseman myötä vahvistuu ammatti-identiteetin persoonallinen puoli. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44.)

Opettajan ammatillinen identiteetti alkaa muodostua jo paljon ennen koulutuksen alkamista. Ennen koulutusta muodostuneita opetusta ja oppimista koskevia ennakkokäsityksiä ja uskomuksia on vaikea muuttaa, ja koulutuksen tulisikin alkaa siitä, että opiskelija joutuu pohdiskelemaan ennakkokäsityksiänsä ja uskomuksiaan. Vaikka uskomuksista ei päästä koskaan täysin eroon, omaa toimintaa refleктоimalla on mahdollista tehdä kytkentöjä uskomusten ja niiden ulkoisten ilmenemisten välillä. Opiskelijan oppimisen kannalta on tärkeää, että opettajankouluttajat tarkastelevat kriittisesti myös omia uskomuksiaan. (Väisänen ym. 2000, 132-134.)

## 2.2.2 Asiantuntijuus

Asiantuntijuus edellyttää vahvaa ammattispesifistä tietämystä ja taitoa soveltaa sitä käytännössä, ja lisäksi asiantuntijuus edellyttää metakognitiivisia ja ajattelun taitoja. Ajattelun taidot tarkoittavat kykyä analysoida asioita kriittisesti ja käyttää tietoa luovasti, ennakoida kehitystä sekä reagoida proaktiivisesti tulevaisuuden haasteisiin. Asiantuntijuuteen liittyy myös kyky oppia jatkuvasti uutta ja uudistaa toimintaansa. Noviiisista asiantuntijaksi kasvaminen näkyy ajattelun ja toimintavalmiuksien kehittymisenä sekä itsereflektion hyödyntämisenä ja persoonallisuuden kasvuna. (Ruohotie 2006, 106-107.)

Asiantuntijuuden syntymistä on selitetty kirjallisuudessa ainakin kolmella tavalla:

- (1) Asiantuntijuus henkilökohtaisina ominaisuuksina kuten lahjakkuus, äly tai poikkeukselliset kyvyt, jotka ovat muodostuneet kokemuksen kautta tai periytyneet.
- (2) Asiantuntijuus kognitiivisena osaamisena eli deklarativisen ja proseduraalisen tiedon hallitseminen. Laadukas suoritus johtuu hyvin organisoituneista tietorakenteista.
- (3) Asiantuntijuus sosiaalisena osaamisena. Asiantuntijuuden hankkiminen on sosiaalinen prosessi, ja oppimisen kautta yksilö osallistuu kulttuureihin ja sosiaalisiin verkkoihin. (Ropo 2004, 171-174.)

Laine (2004, 61–62) kuvaa opettajan asiantuntijuutta taipumusten, tietojen ja taitojen sekä asenteiden kokonaisuutena. Taipumukset pitävät sisällään kyvyt kuten älykkyyden, oppimiskyvyn, havaintokyvyn ja hyvän muistin sekä luonteenpiirteet, joihin sisältyvät terve itsetunto, kunnianhimo, tarmokkuus, tavoitteellisuus, kyky kyseenalaistaa asioita, yhteistyökyky, opinhaluisuus ja ennakkoluulottomuus sekä kiinnostus, joka muodostuu kiinnostuksesta omaan ammattiin ja halusta saavuttaa näkyviä tuloksia. Tiedot ja taidot -osio sisältää hyvän yleissivistyksen ja peruskoulutuksen, ammatilliset tiedot ja taidot, vuorovaikutustaidot, esiintymistaidon, tiedot koulutusjärjestelmästä ja koululaitoksesta sekä kielitaidon. Asenteiden alueeseen kuuluvat ihmissuhteiden arvostus, oman ammatin ja työn arvostus, oman työpaikan arvostus, työn tulosten hyödynnettävyyden arvostus sekä järkipäisen toiminnan arvostus.

Tynjälän (2004, 177–178) mukaan opettajan asiantuntijuus muodostuu kolmesta tiedollisesta komponentista: formaalisesta teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja itsesäätelytiedosta. Opettajan asiantuntijuuteen liittyvä teoreettinen tieto jakautuu toisaalta substanssietuuteen ja toisaalta kasvatustieteelliseen tietoon. Keskeistä on substanssietuuden ja pedagogisen tiedon integroituminen pedagogiseksi sisältötiedoksi. Käytännöllinen tieto muotoutuu kokemuksen kautta ja on luonteeltaan implisiittistä ja informaalia. Informaalin tiedon lajeja puolestaan ovat episodinen eli yksittäisiin tapahtumiin liittyvä tilannetieto ja impressionistinen tieto, joka liittyy intuitioon. Kolmas opettajan asiantuntijuuden tiedollinen komponentti on itsesäätelytieto. Itsesäätelytietoon liittyvät opettajan metakognitiiviset taidot ja reflektiivisyys. Asiantuntijuus ei kuitenkaan ole pelkästään tietämistä, vaan myös korkeatasoista osaamista ja oman toiminnan ohjaamista.

Helakorpi (2009, 2–3) kuvaa opettajan asiantuntijuutta neljän refleksiivisen ulottuvuuden avulla: ammatillinen reflektio suhteessa työn maailmaan, tutkiva ja kehittävä reflektio suhteessa tieteiden maailmaan, pedagoginen reflektio suhteessa oppijaan ja opetukseen sekä työyhteisöllinen reflektio suhteessa kouluorganisaatioon ja sen sosiaalisiin suhteisiin ja työtapoihin. Opettajan asiantuntijuus muodostuu vastaavasti neljästä osa-alueesta. Substanssin osa-alue pitää sisällään ammatillisen taitotiedon eli taidon suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää opetusta sekä työelämäosaamisen eli työyhteisössä tarvittavan käytännöllisen osaamisen, esimerkiksi yhteistyötaidot, tietotekniset taidot ja verkostoituminen. Pedagoginen osa-alue sisältää kasvatukselliset taidot ja koulutusprosessin hallinnan eli taidon opettaa, ohjata ja motivoida oppijoita sekä koulutusalan tuntemuksen. Kehittämisen osa-alue muodostuu oman osaamisen kehittämisestä sekä oman alan kehittämisestä. Työyhteisön osa-alue muodostuu tiimi- ja verkosto-osaamisesta sekä talous- ja hallinto-osaamisesta.

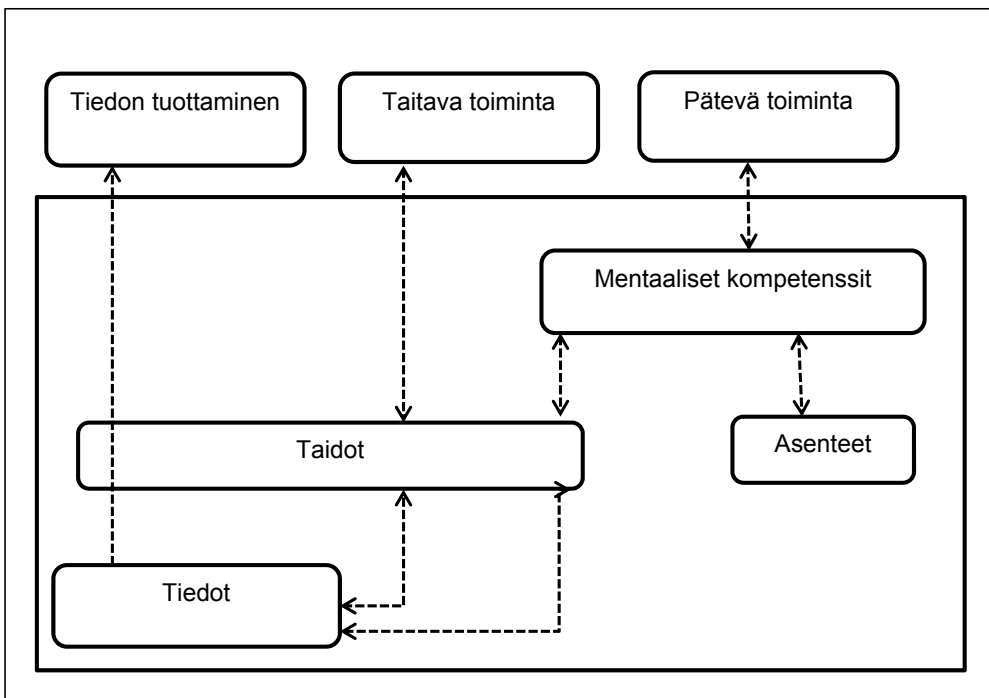
### 2.2.3 Kompetenssi

Opettajan ammatillista asiantuntijuutta on viimeisen vuosikymmenen aikana kuvattu kompetenssi-käsitteen avulla. Perinteinen asiantuntijuuden käsite ei enää vastaa yhteiskunnan opettajankoulutukselle asettamia vaatimuksia. Yhteiskunnassa tapahtuneet ja tapahtuvat muutokset ovat aiheuttaneet sen, että tulevaisuudessa tarvitaan opettajia, jotka pystyvät toimimaan nykyistä komplek-



sisimmissä ympäristöissä, joille on ominaista muun muassa monisyiset ongelmat, ristiriitainen informaatio, epäformaali yhteistyö sekä abstraktit, dynaamiset ja integroituneet prosessit. Kompetenssi-ajattelu on sidoksissa kykyyn toimia tällaisissa kompleksisissa tilanteissa ja ympäristöissä. (Westera 2001, 75-76.)

Westera (2001, 80) määrittelee kompetenssin tietojen, taitojen, asenteiden ja käyttäytymisen yhdistelmäksi. Teoreettisesti kompetenssi voidaan ymmärtää kognitiivisena rakenteena, joka on ammatillisesta käyttäytymisestä edellytyksenä. Toiminnallisesti kompetenssi näyttää sisältävän suuren määrän erilaisia ylätasoa taitoja ja käyttäytymismalleja, jotka edustavat kykyä toimia kompleksissa ja yllättävissä tilanteissa. Toiminnallinen kompetenssi rakentuu tietojen, taitojen, asenteiden, metakognition ja strategisen ajattelun sekä tietoisesta ja tavoitteellisesta päätöksenteosta kokonaisuudesta.



Kuvio 4. Toiminnallisen kompetenssin malli (Westera, 2001, 80)

Pyrkimus opettajuuden professionalistamiseen näyttäytyy usein pitkänä listana ominaisuuksia eli kompetensseja, jotka opettajan odotetaan hallitsevan ollakseen ”hyvä opettaja”. Tällöin opettajaprofession ydin on ikään kuin kaventunut piirre-teorioiden kaltaisiksi osaamisluekkeiksi ja menettelytapojen hallinnaksi. (Lapinoja 2006, 84.)

Opettajankoulutuksen pohjaksi on laadittu kuvaus opettajuuteen kuuluvista osa-alueista. Tämä niin sanottu ”opettajuuden kartta” sisältyy muun muassa sen normaali-koulun harjoittelusuunnitelmaan, jossa tutkimukseen osallistuneet opettajaopis-kelijat suorittivat harjoittelunsa. Opettajuuden kartassa opettajuus on jaettu kuuteen



osaamisalueeseen: asiantuntija, inhimillinen osaaja, vuorovaikutustaitoinen aikuinen, arvovaikuttaja, työskentelyn ohjaaja sekä oppimisen ja kasvun ohjaaja. Esimerkiksi 'asiantuntija' on määritelty seuraavilla ominaisuuksilla: hallitsee alansa tietorakenteet; hallitsee oppiaineen tiedon rakentumisen ja taitojen kehittymisen; ohjaa oppilaan/ opiskelijan tietojen ja taitojen rakentumista; tutkii, kehittää ja arvioi omaa toimintaansa sekä on kulttuurin vaalija, välittäjä ja kehittäjä. (Ohjattu harjoittelu 2007, 30.) Tällaisten kompetenssiluetteloiden ongelmana on niiden yleisluontoisuus ilman syvällisempää analyysiä siitä, miten nämä kompetenssit ja niiden kuvaukset todellisuudessa näyttäytyvät opettajan työssä.

## 2.2.4 Pedagogisen ajattelun kehittyminen

Opettajan pedagoginen ajattelu on osa opettajan ammattitaitoa ja se muodostuu pedagogisesta käyttötiedosta, opettajan oppimiseen ja kasvatukseen liittyvistä uskomuksista ja uskomusjärjestelmästä sekä opettajan henkilökohtaisesta käyttöteoriasta. (Patrikainen 1998, 11–12.)

Kasvatuksellinen ajattelu fenomenologiselta kannalta katsottuna tarkoittaa henkilökohtaisesti rakennettua ilmiötä, joka on muodostunut koko eliniän aikana. Kasvatuksellinen ajattelu tarkoittaa opettajaopiskelijan käsityksiä ja uskomuksia koulun opettamisesta, oppimisesta ja kasvatuksesta, samoin kuin opiskelijan käsitystä itsestään opettajana ja kasvattajana. (Erkkilä 1998, 101–102.)

Kansanen ym. (2000, 25) mukaan voidaan erottaa kolme pedagogisen ajattelun tasoa: toimintataso, objektitaso ja metataso. Alimmalla eli toiminnan tasolla opettajan ratkaisut perustuvat tilannekohtaisesti opetuksen perustaitoihin. Objektitasolla toiminnan tason opetustapahtumia tarkastellaan teoreettisesti käsitteiden ja mallien avulla. Tämä edellyttää ymmärtämystä mm. opetuksen tutkimuksesta. Metatasolla opettajan ajattelu on, kun hän kykenee tarkastelemaan objektitason ratkaisuja, synteisien laadintaa ja perusteluiden pohdintaa. Tällä tasolla arvot ja niiden analysointi nousevat keskeisiksi. Kansanen sijoittaa opettajien omaan kokemukseen perustuvat niin sanotut käyttöteoriat tasolle 2 eli objektitasolle. Opettajat ammentavat henkilökohtaisten käyttöteorioiden varastosta näkemyksiä päätöstensä pohjaksi ja tekevät pedagogisia päätöksiä tapahtumien etenemisestä.

Monissa tutkimuksissa on vertailtu ekspertti- ja noviisiopettajan pedagogisen ajattelun eroja. Vastavalmistuneelle opettajalle on eri tutkimusten mukaan ominaista yksinkertaisten, "talonpoikaisjärkeen" perustuvien päätelmien tekeminen sekä vaikeudet ennakoita tapahtumia ja reagoida niihin tilanteen edellyttämällä tavalla. Aineenhallinta on myös ollut tutkimuksen kohteena. Opettajat, jotka ovat epävarmoja tai joilla on puutteita aineenhallinnassa, tukeutuvat liiallisesti oppikirjaan, tekevät yksinkertaisia kysymyksiä, ovat kykenemättömiä käyttämään oppilaiden kysymyksiä opetuksen lähtökohtana sekä turvautuvat turvallisiin rutiineihin. On todettu, että opettaja tarvitsee sekä laajoja että syvällisiä tietoja opettamassaan aineessa. Pedagoginen sisältötieto on tärkeää, jotta opettaja pystyy ottamaan huomioon erilaiset oppijat ja heidän tarpeensa. (Calderhead ym. 1997, 12–14.)

Opettajaopiskelijan omilla koulukokemuksilla on tärkeä merkitys opetusta koskevan käyttötiedon muodostumisessa erityisesti opettajaksi kehittymisen alkuvaiheessa. Opettajaopiskelijan käsitys opettamisesta ja oppimisesta ei ala muotoutua opettajankoulutuksen alkaessa, vaan opiskelijalle on jo muodostunut omien aikaisempien koulu- ja opiskelukokemusten kautta käsitys siitä, miten opettaja toimii ja puhuu, mistä opettajan työ muodostuu ja minkälaisia työtapoja käytetään eri aineiden opetuksessa. Näillä varhaisilla koulukokemuksilla on suuri vaikutus siihen, millainen opettaja opettajaopiskelija haluaa olla. Erityisen suuri vaikutus on opettajan persoonallisuudella, suhteella oppilaisiinsa sekä työtavoilla ja tavalla opettaa. (Ruohotie-Lyhty ym. 2009, 300.)

Opettajan käyttäteoria perustuu praktiseen tietoon eli käyttötietoon, joka tarkoittaa tietoa, jota opettaja käyttää opetustyössään ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisussa. Opettajankoulutuksen tavoitteena tulisi olla opiskelijan oman henkilökohtaisen käyttäteorian rakentaminen ja praktisen tiedon "tieteellistämisen" käynnistäminen niin, että opettajaopiskelija myöhemmin opettajana perustaa toimintansa vankkaan tietopohjaan, professionaaliseen tietoon sekä omien uskomusten ja käytänteiden jatkuvaan tutkimiseen. (Väisänen ym. 2000, 138-139.)

Käyttäteoria- ja käyttötietokäsitteitä käytetään usein rinnakkain tekemättä niiden välille eroa. Aaltonen (2003, 87-91) tarkastelee tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen mainittuja käsitteitä ja niitä erottavia tekijöitä. Opettajuudessa kehittyminen on elinikäinen prosessi, jonka kuluessa kehittyy myös opettajan käyttäteoria. Käyttäteoria ja käyttötieto ovat laadullisesti erilaisia pedagogisen ajattelun osia. Erottavia tekijöitä ovat muun muassa käyttötiedon ristiriitaisuus, joka voi ilmetä käyttötiedon sisäisenä ristiriitana, toiminnan ja ajattelun välisenä ristiriitana sekä sosiaalisena ristiriitana. Käyttötietoa ja käyttäteoriaa erottava tekijä on myös se, kuinka hyvin käyttötieto voidaan perustella kasvatustieteellisellä teoreettisella tiedolla.

Pedagogisen ajattelun kehittyminen edellyttää metakognitiivisia taitoja. Metakognitio ohjaa oppijan kykyä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa toimintaansa. Konstruktivisen pedagogiikan oppimiskäsityksen mukaan oppijat rakentavat aktiivisesti merkityksiä ja toimivat tavoitteellisesti. Intentionaalinen oppiminen edellyttää sekä kognitiivisia että metakognitiivisia prosesseja. Tavoitteellinen oppija tarkkailee ja säätelee oppimistaan, ja hänen toimintaansa ohjaavat motiivit, tavoitteet, uskomukset ja emootiot. (Ruohotie 2006, 107.)

Opettajan käyttäteoria on siis yksilön henkilökohtainen, integroitunut ja muuttuva opettamista koskeva tietojen, kokemusten ja arvojen järjestelmä. Vaikka eri henkilöiden käyttäteorioilla voi olla paljonkin yhtäläisyyksiä, niissä on kuitenkin jokaisella omat yksilölliset piirteensä johtuen erilaisista kokemuksista joko oppilaina, opiskelijoina tai opettajina, erilaisista tavoista prosessoida tietoa ja kokemuksia sekä erilaisista arvoista. Käyttäteoria muodostaa yksilön ammatillisen käyttäytymisen sisäisen ohjeiston, joka toimii enimmäkseen tiedostamattoman tasolla. Reflektioprosessin avulla yksilö voi tulla tietoiseksi omaa toimintaansa ohjaavasta tiedosta ja sen takana olevasta käyttäteoriasta ja sitä kautta voi tapahtua ammattitaidon kehittymistä. (Handal ym. 1987, 9-10; Ojanen 2003,19.)

## 2.3 REFLEKTIIVINEN OPETTAJA

Reflektio on ollut parin viime vuosikymmenen aikana usein toistettu opettajan ammattiin ja ammatissa kehittymiseen liittyvä käsite. Reflektion käsite esiintyy jo John Dewey'llä. Dewey'n mukaan reflektiivinen ajattelu eroaa muusta ajatteluksi nimeytystä siinä, että reflektiivinen ajattelu muodostuu kahdesta toiminnosta: toisaalta reflektion käynnistävistä epäilyksen, epäroinnin tai hämmästyksen tunteesta, joka saa käyntiin ajattelun eli reflektion, ja toisaalta toiminnosta, jossa etsitään keinoja heränneen tunteen käsittelemiseksi. Dewey'n mukaan tietäminen ei riitä, tarvitaan myös soveltamista, joka edellyttää reflektiota. Reflektio puolestaan edellyttää avarakatseisuutta, joka tarkoittaa kykyä pohtia ongelmia eri näkökulmista, olla avoin uusille ideoille ja ajatuksille. Avarakatseisuus tarkoittaa myös kykyä kuunnella eri osapuolia, olla aktiivinen kuuntelija sekä kykyä myöntää, että tapa ajatella ja toimia voi olla väärä. Toinen ominaisuus, joka Dewey'n mukaan kuuluu reflektiiviseen ajatteluun, on sitoutuneisuus, joka edellyttää innostuneisuutta ja halua löytää uusia kokemuksia, ajatuksia ja ideoita. Kolmas tarvittava ominaisuus on vastuuntunto, joka ilmenee haluna pohtia toimiensa seuraamuksia. Dewey erottaa reflektiossa viisi vaihetta: oletukset, ongelma, hypoteesit, päättely ja testaaminen. Nämä vaiheet eivät välttämättä seuraa toisiaan aina samassa järjestyksessä, mutta muodostavat reflektiivisen ajattelun prosessin, niin sanotun reflektiosyklin. Reflektio on siis tietoista ja tarkoituksenmukaista ajatustoimintaa, jonka avulla tutkitaan ongelmaa, jotta siihen voidaan reagoida harkitusti ja järkevästi. (Dewey 1960, 12-16; Loughran 1996, 4-5, 21.)

Ruohotie (2006, 114-115) määrittelee reflektion mentaaliseksi toiminnoksi, jossa muokataan tietoa ja jäsennetään kokemuksia. Itsereflektio on oman toiminnan tarkkailua ja arviointia. Ajattelun ja toiminnan "yhteistyö" luo toimijalle mielikuvan siitä, mitä hän osaa ja kuinka hän soveltaa osaamistaan. Reflektio on täten ulkoisen ja sisäisen dialogia. Korthagen (1999, 183) puolestaan määrittelee reflektion mentaaliseksi prosessiksi, jossa jäsennetään ja uudelleenjäsennetään kokemusta, ongelmaa tai tietoa ja oletuksia.

Reflektion käsitteeseen sisältyy ajatus niin sanotusta piilevästä tiedosta eli yksilö tietää paljon enemmän kuin hän tiedostaa tietävänsä. Reflektion avulla implisiittinen eli piilevä tieto voidaan saada eksplisiittiseksi tai tietoiseksi tiedoksi. (Heikkinen 1999, 49.)

Refleksiivisyys on puolestaan lähinnä sosiologiassa käytettävä käsite, jolla tarkoitetaan omien ja toisten sisäisten tilojen havainnointia, tunnistamista, ilmaisua ja suhtautumista niihin. Refleksiivisyys liittyy vuorovaikutukseen. Toisen vuorovaikutustapa herättää itsessä ajatuksia, tunteita tai mielikuvia, joiden pohjalta voi suuntautua myös vaikuttamaan toisen toimintaan. Tämä vaikuttaminen on luonteeltaan refleksiivistä, mikäli siinä on mukana toisen sisäiseen tilaan liittyvän tiedon käyttöä. Refleksiivisyys perustuu ihmisen kykyyn ottaa oma minuutensa tai oma toimintansa tarkastelun kohteeksi. Kokonaisuudessaan refleksiivisen toiminnan kohteena on vuorovaikutus sekä mielikuvat toisesta ja itsestä. Kun henkilö keskittyy tarkastelemaan omia sisäisiä tilojaan, kyseessä on itsereflektio eli itseen suuntautuva refleksiivinen toiminta. (Tiuraniemi 2002, 8-9.)

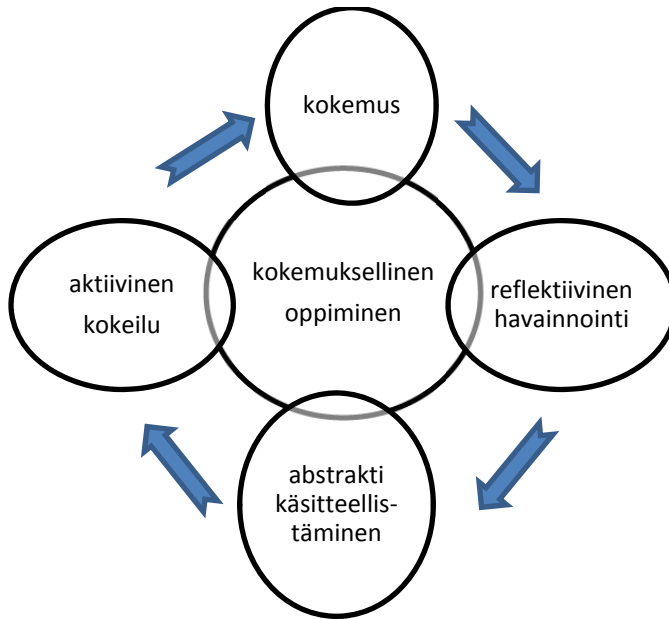
Oppiminen on prosessi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen, ja näin syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimin-

taa. Käsitykset muotoutuvat jatkuvana prosessina kokemuksen kautta. Merkityksen annolla on kaksi ulottuvuutta: 1) merkitysskeemat, jotka ovat totuttujen odotusten muodostamia kokonaisuuksia sekä 2) merkitysperspektiivit, jotka erilaisia olettamus- ja odotustottumuksia. Merkitysperspektiivien avulla yksilö tulkitsee kokemuksiaan refleктоivan arvioinnin eri vaiheissa. Merkitysperspektiivit sisältävät kriteereitä arvoasetelmien tekemiseksi ja uskomusjärjestelmien laatimiseksi. Merkitysperspektiivit voidaan omaksua kulttuurisesti tai oppia tarkoituksellisesti. Merkitysperspektiivit voivat olla tahattomasti opittuja stereotypioita koskien esimerkiksi sitä, mitä tarkoittaa olla opettaja. Lisäksi merkitysperspektiivit voivat sisältää tiettyjä tapoja ymmärtää ja käyttää tietoja sekä käsitellä omaan itseen kohdistuvia tunteita. Merkitysperspektiivit omaksutaan pääasiassa lapsuuden sosialisatioprosessissa. Mitä vahvemmat oppimisen emotionaaliset puitteet ovat, sitä pinttyneempiä merkitysperspektiivit ovat. Kokemukset vahvistavat, laajentavat ja hiovat merkitysperspektiivejä vahvistamalla odotuksia siitä, millaisia asioiden tulisi olla. Ihmisen merkitysskeemat ja -perspektiivit vaikuttavat voimakkaasti siihen, mitä havaitsemme, käsitämme ja muistamme. (Mezirow 1996, 17–20.)

Reflektiivinen henkilö on itsenäinen ajattelija, joka on introspektiivinen sekä sisäisten että ulkoisten ilmiöiden suhteen. Zehmin ja Kottlerin (1993, 102–108) mukaan reflektiivisen opettajan tuntomerkkejä ovat:

- 1) opettaja on utelias ja tiedonhaluinen eli kysyy usein miksi -kysymyksiä;
- 2) opettaja etsii malleja ilmiöiden taustalta, erittelee kokemuksia;
- 3) opettaja integroi tietoa, lukee paljon, omistaa laajat tiedot;
- 4) opettaja antaa aikaa pohdinnolle; opettaja arvioi omaa toimintaansa;
- 5) opettaja ottaa vastuun omista teoista;
- 6) opettaja on määritellyt oman ammatillisen identiteettinsä ja opettamistyykinsä.

Useat tutkijat (esimerkiksi Boud 1994, 18–40 ja Korthagen 1999, 193) ovat esittäneet reflektioprosessin malleja, jotka perustuvat Kolbin esittämään kokemuksellisen oppimisen malliin. Kolbin malli muodostaa kehän, jossa kokemusta seuraa reflektio, jonka avulla kokemus käsitteellistetään. Tämän jälkeen kokeillaan reflektoinnin ja käsitteellistämisen kautta opittua käytännössä. Boudin esittämässä mallissa oppija tietoisesti tarkastelee reflektioprosessissa oppimiskokemuksiaan muodostaakseen uutta tietoa kohteesta ja/tai löytääkseen uusi näkökulmia oppimiinsa asioihin. Korthagenin reflektiomalli on spiraali, joka muodostuu viidestä vaiheesta: toiminta, mieleenpalauttava reflektio, oleellisen tiedostaminen, vaihtoehtoisten toimintamallien etsiminen ja uusi toiminta.



Kuvio 5. Kokemuksellisen oppimisen malli Kolbin (1984) mukaan

Kolbin ja muiden häntä seuranneiden tutkijoiden esittämien teoreettisten reflekti-  
on tasokuvausten ja reflektiomallien ongelmana opettajankoulutuksen kannalta on  
ollut se, että ne sopivat huonosti kuvaamaan todellisuudessa tapahtuvaa reflektiota.  
Malleissa reflektio kuvataan proseduurina, joka muodostuu toisiaan johdonmukai-  
sesti seuraavista vaiheista. Todellisuudessa reflektio ei etene systemaattisesti mal-  
lien esittämällä tavalla. Myös henkilöiden tapa reflektoida voi erota toisistaan suu-  
resti. Lisäksi on epäselvää, mitä mentaalisia toimintoja tapahtuu kussakin mallin  
vaiheessa. (Mansvelder-Longayroux ym. 2007, 47-62; Moon 2004, 96-97.)

Eri tutkijat ovat aineistoihinsa pohjautuen kehittäneet kuvauksia todellisesta ref-  
lektiosta. Olen koonnut alla olevaan taulukkoon kolme asteikkoa, joilla todellista ref-  
lektiota on mitattu. Ensimmäisellä tasolla kuvauksissa on kuvaileva kirjoittaminen,  
joka ei vielä sisällä varsinaista reflektiota, mutta on tarpeen reflektoitavan ilmiön  
taustan selvittämiseksi. Seuraava taso on reflektion alin porras, jolla ilmiötä tarkas-  
tellaan suppeasti. Seuraavalla tasolla pohditaan syvemmin ilmiötä tuoden esiin eri  
näkökulmia. Ylimmällä tasolla reflektio on syvällisintä. Siinä reflektoitavaa ilmiötä  
tarkastellaan laajemmassa, esimerkiksi historiallisessa, poliittisessa tai tulevaisuu-  
teen suuntaavassa kontekstissa.

## Taulukko 2. Reflektion laadulliset tasot

<b>Brockbank (2007, 127-128)</b>	<b>Francis (1995, 232)</b>	<b>Hatton &amp; Smith (1995, 48-49)</b>
Narratiivinen reflektio Mitä tapahtui?	Kuvailu Mitä minä tein?	Kuvaileva kirjoittaminen Mitä tapahtui?/ Mitä tein?
Havainnoiva reflektio Mitä havaitsin? Miten reagoin?	Tiedon etsiminen Mitä tämä tarkoittaa?	Deskriptiivinen reflektio Mitä tein?/Mitä tapahtui? Mikä oli syynä tapahtuneeseen?
Analyttinen reflektio Miksi tapahtui se, mikä tapahtui?	Ongelman kohtaaminen Miten minusta tuli tällainen?	Dialoginen reflektio Mitkä syyt aiheuttivat tapahtuneen? Mihin toimenpiteisiin tämä johtaa?
Evaluatiivinen reflektio Minkälainen kokemus oli?	Uudelleen arviointi Miten voisin tehdä asiat toisin?	
Kriittinen reflektio Mikä on tapahtuneen merkitys tulevaisuuden kannalta?	Haasteeseen vastaaminen Miten teen asiat paremmin?	Kriittinen reflektio Mikä on kokemuksen/ tapahtuman merkitys historiallisessa ja sosiaali- sessä kontekstissa?

Reflektion kohteita voivat olla havaitseminen, ajattelu, toiminta sekä niihin liittyvät tottumukset. Reflektio voi olla affektiivista eli tunteisiin ja emotionaalisin reaktioihin liittyvää, erottelevaa eli älyllisiin prosesseihin kohdistuvaa, arvioivaa eli arvoihin kohdistuvaa. Ammatillisen kehittymisen tekee mahdolliseksi kriittinen tietoisuus, jonka tasoja ovat käsitteellinen, psyykinen ja teoreettinen reflektiivisyys. Käsitteellinen reflektiivisyys kohdistuu yksilön käyttämiin käsitteisiin. Psyykinen reflektiivisyys kohdistuu älyllisiin prosesseihin ja teoreettinen reflektiivisyys kulttuuriin ja toimintaympäristöön. (Tiuraniemi 1994, 6-8).

Van Manenin (1991, 512-513) mukaan reflektio voidaan jakaa reflektiohetken suhteen toiminnan kanssa samaan aikaan tapahtuvaan reflektioon (interactive reflection; reflection-in-action; stop-and-think reflection; samanaikainen reflektio), aikaisemmin tapahtuneen toiminnan reflektioon (reflection-on-action; recollective reflection; mieleenpalauttava reflektio) sekä tulevaan toimintaan kohdistuvaan reflektioon (reflection-for-action; anticipatory reflection; ennakoiva reflektio). Samanaikainen reflektio tekee mahdolliseksi selviytyä välittömissä ongelmatilanteissa ja tehdä nopeita päätöksiä. Mieleenpalauttava reflektio auttaa ymmärtämään menneitä kokemuksia ja oppimaan niistä sekä kehittämään ammattitaitoa. Ennakoiva reflektio (reflection-for-action) auttaa löytämään erilaisia vaihtoehtoja ja toimintamalleja, suunnittelemaan toimintaa ja ennakoimaan tehtävien ja toiminnan seurauksia.

Ammattitaito muodostuu Schönin (1983, 36-40) mukaan toisaalta rutiininomaisista ja spontaaneista toiminnoista (knowing-in-action), toisaalta toimintaan kohdistuvasta reflektiosta. Reflektio voi tapahtua jälkikäteen (reflection-on-action) tai toiminnan aikana (reflection-in-action). Harjoittelu on järjestetty tilaisuus tiettyyn ammattiin liittyvien taitojen oppimista varten. Opiskelija oppii toisaalta kyseiseen ammattiin kuuluvat käytänteet, konventiot ja rajoitukset, toisaalta hän harjoittelee ammatissa tarvittavia taitoja. Jos harjoittelu rajoittuu faktojen, sääntöjen ja toimenpiteiden opeteluun, on Schönin mukaan kysymyksessä tekninen harjoittelu (technical training). Ohjaaja tarkkailee opiskelijan suorituksia, osoittaa virheet ja kertoo oikean tavan toimia. Toinen Schönin esittämä harjoittelutyyppi sisältää toimenpiteiden ja sääntöjen oppimisen lisäksi myös yleistä ammattia koskevan tiedon soveltamista erilaisiin ti-

lanteisiin. Tässäkin harjoittelutyypissä, kuten edellä, oletetaan, että jokaiseen tilanteeseen on olemassa yksi oikea ratkaisu. Ohjaaja voi korostaa joko sääntöjen noudattamista ja reflection-in-action -tyyppistä ajattelua, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus myös omien toimintatapojen kehittämiseen. Kolmas tyyppi korostaa reflection-in-action -ajattelua, jolloin jokaiseen tilanteeseen ei ole valmista ratkaisua, vaan opiskelija oppii uusia tapoja tarkastella ilmiöitä sekä rakentamaan ja testaamaan ymmärtämistään ja toimintastrategioitaan.

Oman toiminnan reflektointiin liittyy ongelmia. Jotkut henkilöt ”oppivat” reflektion hitaasti, sillä heiltä saattaa puuttua oman oppimisensa hallinta sekä sitoutuneisuus ja osallisuus omaan oppimiseensa. Sitoutuminen (sense of involvement) on tärkeä reflektion kehittymisen kannalta. Lisäksi reflektiohetkeen voi liittyä ongelma: se, onko reflektiohetki ennen kokemusta, sen aikana vai sen jälkeen, vaikuttaa kokemuksesta oppimiseen. Voidaan myös kysyä, missä kulkee esimerkiksi suunnittelun ja reflektion raja. (Loughran 1996, 19- 20; vertaa van Manen 1991, 524.)

Tiuraniemi (2002,20) tarkastelee tietojen, taitojen ja reflektion suhdetta hierarkisena rakennelmana, jossa alimmalla tasolla on tilanteiden reflektio. Tilanteiden reflektioon liittyvät automatisoitunut ja formaali tieto sekä automatisoituneet taidot. Seuraavalla tasolla on kokemusten reflektio, johon liittyvät praktinen tieto ja hiljainen tieto sekä joustavat toimintakokonaisuudet. Ylimmällä tasolla on kriittinen reflektio, laaja-alainen reflektiivinen tieto ja taitojen tasolla tavoitteelliset kokonaisuu-

*Taulukko 3. Tietojen, taitojen ja reflektion suhde (Tiuraniemi (2002, 20)*

	<b>tiedot</b>	<b>taidot</b>	<b>reflektio</b>
toimintastrategiat	laaja-alainen reflektiivinen tieto	tavoitteelliset kokonaisuu-	kriittinen reflektio
toimintatavat	praktinen, ei-tietoinen tietämys (hiljainen tieto)	joustavat toiminta-kokonaisuu-	kokemusten reflektio
tekniikat	formaali, automatisoitunut tieto	automatisoituneet taidot	tilanteiden reflektio

Ojasen (2003, 16) mukaa syyt kyvyttömyyteen reflektoida toimintaa voivat löytyä myös opiskelijan aikaisemmista kokemuksista, esimerkiksi koulu- tai opiskelukokemuksista, joissa opiskelija on oppinut mitätöimään oman kokemuksen merkityksen oppimiselle. Aikaisemmat kokemukset saattavat myös aiheuttaa sen, että opiskelija ei uskalla ilmaista itseään tai ei osaa käyttää kielellisiä taitojaan tai ajatteluaan kokemuksen erittelyyn. Ammatissa kehittymiselle on kuitenkin erittäin tärkeää, että henkilö hyväksyy ja ymmärtää toimintansa, uskomustensa ja olemisensa välisen suhteen. (Hostetler ym. 2007, 233.)

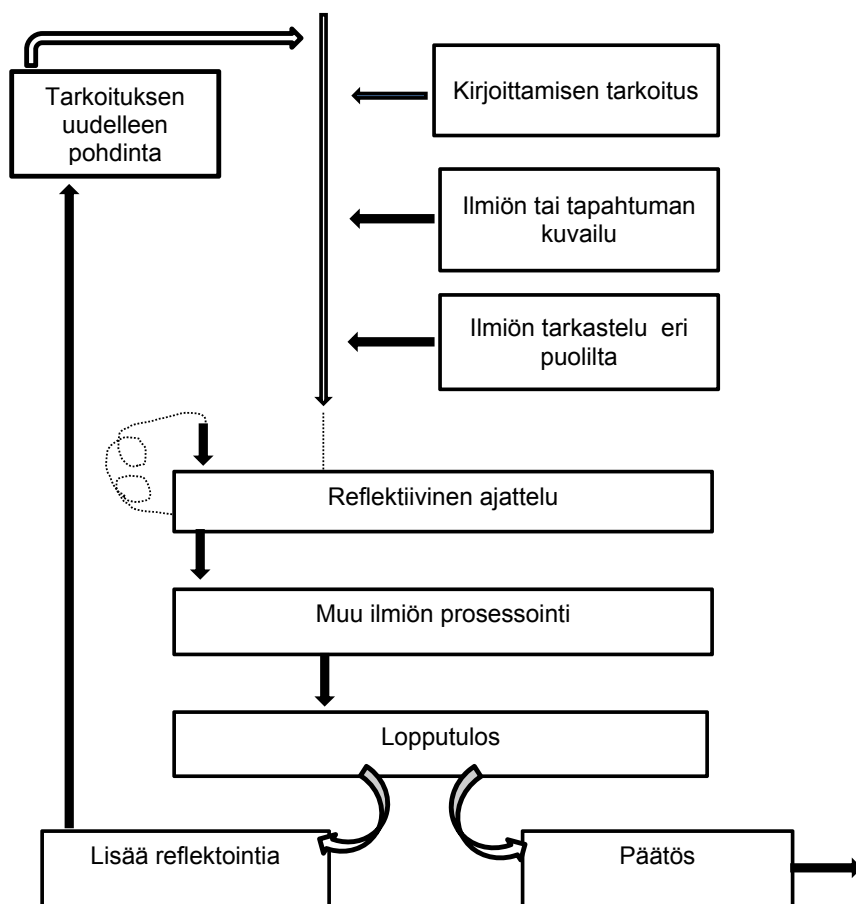
Reflektiota voidaan edistää opettajankoulutuksessa eri tavoin. Opettajankouluttajat voivat edesauttavaa opettajaopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä antamalla malleja reflektioimalla omaa toimintaansa. Lisäksi esimerkiksi journalien, portfolioiden ja oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen voi kehittää reflektiotaitoja. Portfoliotyöskentely ja vastaavat kirjoittamista vaativat menetelmät edellyttävät sekä opiskelijalta että opettajankouluttajalta sitoutumista työtapaan. Reflektiota voidaan edistää myös esimerkiksi kuvaamalla oppitunteja ja myöhemmin nähdyn pohjalta käydyillä keskusteluilla. (Loughran 1996, 7-10.)

Sosiokulttuurallisen oppimiskäsityksen mukaan kollaboratiivinen reflektio edistää opettajien ammatillista kehittymistä erityisesti opettajaauran alkupuolella paremmin kuin yksintapahtuva reflektio tai kahdenvälinen reflektiokeskustelu. Ryhmässä keskusteleminen tuo esiin erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja, jotka auttavat yksittäistä keskusteluun osallistujaa tunnistamaan omaan toimintaansa liittyviä ongelmia ja ristiriitoja sekä löytämään uusia toimintatapoja. Ryhmässä tapahtuva reflektointi kehittää siis tehokkaasti yksittäisten osallistujien reflektiotaitoja. (Danielowich 2012, 105.)

Reflektio on tärkeää käyttötiedon sisällön kehittämiseksi ja muuttamiseksi. Reflektiivinen kirjoittaminen antaa opiskelijoille mahdollisuuden itsetuntemuksen lisäämiseen. Portfolio ja muut reflektiota edellyttävät kirjoittamistehtävät tarjoavat opiskelijoille turvallisen foorumin kokemusten ja havaintojen käsittelyyn ja uusien näkökulmien löytämiseen yhdistämällä kokemuksia, arvoja ja uskomuksia. Tutkimusten mukaan reflektiiviset kirjoittamistehtävät koetaan foorumeiksi, joissa voi vapaammin ja turvallisemmin ilmaista mielipiteitään kuin esimerkiksi ryhmäkeskustelussa. Reflektiiviset kirjoitustehtävät, joissa voi esittää kysymyksiä ja huolenaiheitaan, ja saada palautetta ohjaavalta opettajalta tai muilta opiskelijoilta, auttavat opiskelijaa ymmärtämään havaintojaan ja kokemuksiaan ja sitä kautta kehittämään ammattitaitoaan. Toisaalta reflektiivinen kirjoittaminen antaa ohjaavalle opettajalle mahdollisuuden tutustua paremmin opettajaopiskelijan ajatusmaailmaan ja siihen, millaista apua opiskelija mahdollisesti tarvitsee. (Hammond Stoughton 2007, 1027.)

Moon (2004, 185) on esittänyt mallin, jossa reflektiivisen kirjoittamisen prosessi alkaa portfolioon kuuluvan kirjoittamisen tarkoituksen selvittämällä. Tämä ohjaa valitsemaan ilmiön, jota tarkastellaan reflektiivisesti. Seuraavaksi kuvataan reflektoitava ilmiö. Tämän jälkeen yhdistetään tarkasteltava ilmiö esimerkiksi teoreettiseen tietoon, muihin vastaaviin havaintoihin ilmiöstä tai eettiseen, moraaliseen tai sosiopoliittiseen kontekstiin. Kirjoitusprosessin aikana ja sen jälkeen tapahtuu reflektiivistä ajattelua, joka tarkoittaa ilmiötä tai tapahtumaa koskevien tietojen ja havaintojen yhdistelemisen, kokeilemisen, tutkimisen, uudelleentulkinnan, teoretisoinnin sekä teorian ja käytännön yhdistämisen prosessia. Tässä yhteydessä voi tapahtua myös muuta ilmiön prosessointia, esimerkiksi reflektion seurauksena syntyneen uuden idean kokeilemistä käytännössä tai esittelemistä esimerkiksi keskustelussa. Tuloksena on joko oppiminen ja tunne siitä, että voi siirtyä eteenpäin tai tunne, että tarvitaan lisää reflektiota. Tämä johtaa joko ilmiötä koskevan reflektion päättämiseen tai lisäreflektointiin ja mahdollisesti paluuseen alkutilanteeseen.





Kuvio 6. Reflektiivisen kirjoittamisen prosessi Moonin (2004, 185) mukaan

Reflektioon välttämättömänä osana oppimista ja kirjoittamiseen reflektiota edistävänä toimintana on suhtauduttu lähes kriittikittömästi viimeisten kolmenkymmenen vuoden ajan. Dohn (2011, 271-273; 280) jakaa nykyisin vallalla olevan reflektiivisyyskäsitteen toisaalta yksintapahtuvaan reflektioon (*solitaire reflection*) ja kommunikatiiviseen reflektioon (*communicative reflection*). Dohn kritisoi vallitsevia reflektiivisyysnäkömukemyksiä, koska lingvistiset tai mentaaliset representaatiot ei edusta osaamista (*competence*). Ajattelun ja lingvististen ilmausten välinen suhde osaavaan toimintaan (*competent action*) on käytännössä erilainen kuin valitsemissa reflektiivisyyskäsitteissä. Ajattelun ja kommunikaation suhde toimintaan ei ole myöskään niin suoraviivainen kuin on aiemmin esitetty. Nykyisten reflektiivisyyskäsitteiden tilalle Dohn (emt, 703-707) esittää Wittgensteiniin ja fenomenologiaan nojaten kolmatta reflektion paradigmaa – situatiivista reflektiota. Situatiivisessa reflektiossa reflektio on toimijan ja tilanteen välistä dialogia ilman toiminnan jälkeen tapahtuvaa kirjallista tai suullista kielentämistä. Oppiminen tapahtuu alkuvaiheessa mallien ja sääntöjen ja myöhemmin toimintatilanteiden havainnoinnin avulla. Eksperttiys on kokemukseen pohjautuvaa, situatiivista ja intuitiivista toimintaa. Dohn ehdottaakin, että huomio siirretään reflektioon liittyvästä toiminnasta (kuten portfolioiden kirjoittamisesta) takaisin käytännön toimintaan ja sen parantamiseen.

*Taulukko 4. Reflektion paradigmoihin sisältyvät ennakko-oletukset (Dohn 2011, 703-707)*

<b>Yksintapahtuva reflektio</b>	<b>Kommunikatiivinen reflektio</b>	<b>Situaatiivinen reflektio</b>
Reflektio on mentaalisen representaatian prosessi, jota edesauttaa lingvistinen representaatio, esimerkiksi kirjoittaminen.	Reflektio on lingvistisen representation prosessi, joka on sosiaalisesti välittynyt ja mahdollisesti myös sosiaalisesti muodostunut.	Reflektio on toimijan (agent) ja tilanteen (situation) välistä dialogia.
Reflektiivinen oppiminen perustuu mielessä rakentuviin representaatioihin.	Reflektiivinen oppiminen muodostuu lingvististen representaatioiden rakentamisessa, uudelleen rakentamisessa ja muuttamisessa dialogissa yhdessä muiden kanssa.	Noviisi oppii sääntöjen ja mallien avulla. Monien kokemuksen myötä sääntöjen noudattamisen tilalle tulee situationaalinen intuitiivinen toiminta.
Osaaminen (competence) ja hiljainen tieto (tacit knowledge) ovat muodostuneet tai niihin sisältyy tiedostamattomia representaatioita. Oletuksena on, että mentaalisten representaatioiden ontologia ei merkittävästi muutu.	Osaaminen (competence) ja hiljainen tieto (tacit knowledge) ovat tiedostamattomien lingvististen representaatioiden muodostamia.	Asiantuntijuus (expertise) on kokemuspohjaista situationaalista ja intuitiivista toimintaa eikä siihen sisälly mentaalisia tai lingvistisiä representaatioita.
Ajattelun ja toiminnan välillä on suhteellisen läheinen yhteys. Yksilö voi muuttaa toimintaansa representoimalla ne mentaalisesti.	Kommunikaation ja toiminnan välinen suhde on suhteellisen läheinen. Toimintatapojen kielellistäminen on tehokas tapa muuttaa niitä.	Tieto on toimintaan pohjautuvaa. Oppiminen on tilanteen mukaan virittäytymistä. Ajattelu ja kommunikaatio ovat osa käytännön toimintaa, eivät sen representaatioita.

Opettajankoulutuskontekstissa valitseva reflektion muoto lieene edelleen yksintapahtuva reflektio. Viime aikoina on kuitenkin voimakkaasti tullut esiin kollaboratiivinen reflektio (vertaa Dohnin kommunikatiivinen reflektio). Dohnin ajatus situationaalisesta reflektiosta aineenopettajakoulutuksessa tuntuu tämän tutkimuksen tekijästä nykyisessä opettajankoulutusjärjestelmässä mahdottomalta ajatukselta johtuen muun muassa aineenopettajan pedagogisten opintojen ja niihin sisältyvän ohjatun harjoittelun suppeudesta ja opettajaopiskelijan vähäisistä mahdollisuuksista saada opettamiseen ja opettajan työhön liittyviä kokemuksia opettajaopintojensa aikana.

## 2.4 PORTFOLIO REFLEKTION EDISTÄJÄNÄ

Portfoliota on käytetty osana ammatillista koulutusta 1980-luvun puolesta välistä lähtien esimerkiksi lääketieteellisellä alalla. Osana opettajankoulutusta portfoliot alkoivat yleistyä 1990-luvulla. 2000-luvun alusta lähtien on eri puolilla maailmaa kehitetty sähköisiä portfolioita. Suomessa portfolio tuli kouluihin 90-luvun alkupuolella. Portfoliotyöskentelyä kokeiltiin eri puolilla Suomea päiväkodeista lukioihin. Myös yliopistoissa alettiin käyttää portfoliota, ja vuonna 1999 Tieteentekijöiden liitto perusti työryhmän, joka laati yhtenäiset ohjeet portfolioiden käytöstä yliopistoissa. Tämän tutkimuksen tekijän kokemusten perusteella portfolion käyttö työtapana ja arvioinnin välineenä on kuitenkin jäänyt satunnaiseksi niin kouluissa kuin yliopistoissakin. (Klenowski 2010, 236–237; Hauge 2006, 25; Linnankylä ym. 1994; Pollari ym. 1996; Tenhula ym. 1999.)

Portfolioita on monenlaisia sen mukaan, mihin portfolio työskentelyllä pyritään. Portfolioita voidaan erotella sisällön ja tuloksen perusteella. Tällöin portfolio on kokoelma opiskelijan suorituksia, jotka edustavat monipuolisesti opiskelijan osaamista. Portfolion sisältönä voi olla oppimiseen liittyvää pohdintaa, tuloksia, tuotoksia, arviointia, tavoitteita ja näytteitä. Portfolio voidaan määritellä myös keinona, välineenä tai menetelmänä, jolla edistetään opiskelijan kasvua tai oppimista. Portfolio on keino reflektoida osaamista ja oppimista, jolloin se toimii opiskelijan ammatillisen ja persoonallisen kasvun välineenä. Portfolio voidaan nähdä myös prosessina, jossa oppiminen ja kasvu ovat tarkastelun kohteina tuloksen ohella. (Loughran ym. 1995, 568; Niikko 2000, 102-104; Zubizarreta 2009, 22.)

Portfolion muotoja ovat perusportfolio eli työportfolio, joka on kokoelma opiskelijan opintosuorituksia, muistiinpanoja, luonnoksia tai muuta opiskelijan tuottamaa materiaalia. Perusportfoliossa korostuu sisältö, ja sen pohjalta laaditaan usein näyteportfolio, joka on kokoelma valittuja aineistoja ja dokumentteja, joiden perusteella opiskelija osoittaa pätevyytensä ja osaamisensa. Kasvun ja oppimisen portfoliossa reflektion ja pohdinnan avulla edistetään yksilön ammatillista ja persoonallista kasvua. Arviointiportfolio on kokoelma opiskelijan töitä, tehtäviä ja standardisoituja arviointeja. (Niikko 2000, 106-107.)

Portfoliolla on erilaisia funktioita erilaisissa konteksteissa. Wade ja Yarbrough (1996, 65) näkevät portfolioilla olevan ainakin seuraavat tehtävät:

- 1) Portfolio esittelee opiskelijan kasvua ja oppimista pitemmällä aikavälillä.
- 2) Portfolio palvelee sekä opettajaa että opiskelijaa. Opiskelijalla on mahdollisuus dokumentoida ja reflektoida oppimistaan. Opettaja voi arvioida opiskelijan edistymistä.
- 3) Portfolio antaa opiskelijalle mahdollisuuden valita ja tehdä päätöksiä koken oman oppimistaan.
- 4) Portfolio sisältää opiskelijan autenttisia tuotoksia.
- 5) Portfolio on itsereflektion väline. Portfolion avulla opiskelija voi tutkia omaa työtänsä ja toimintaansa ja asettaa itselleen uusia tavoitteita.

Heikkinen (2001, 34) tarkastelee portfolioita meritoitumisen välineenä, oppimisen välineenä sekä identiteettityönä. Portfolio toimii meritoitumisen välineenä silloin, kun se laaditaan esimerkiksi työpaikan hakua varten (vertaa näyteportfolio) tai työnantajalle näytöksi ammatillisesta osaamisesta (vertaa opetusportfolio). Tällöin portfolion tehtävänä on antaa portfolion laatijan osaamisesta ja saavutuksista mahdollisimman edustava kuva. Oppimisportfolio on yksilön oman oppimisen väline. Portfolio kertoo, mitä yksilö on oppinut. Portfolio identiteettityönä tarkoittaa oman elämän, toiveiden ja tavoitteiden tarkastelua. Porter ja Cleland (1995) puolestaan esittelevät portfolion strategiana, jonka avulla oppija voi parantaa minäkuvaansa ja itseluottamustaan ja sitä kautta tehostaa oppimistaan.

Taulukko 5. Portfolion käyttötarkoitukset (Heikkinen 2001, 34; Porter ym. 1995)

	<b>Portfolio meritoitumisena</b>	<b>Portfolio oppimisen välineenä</b>	<b>Portfolio identiteettityönä</b>	<b>Portfolio strategiana</b>
Kenelle?	Mahdolliselle tulevalle työnantajalle	Opettajalleni, itselleni	Itselleni, opettajalleni, "merkittävälle toiselle"	Itselleni, opettajalleni
Miksi?	Antaakseni edustavan kuvan itsestäni	Arvioidakseni oppimistani; oppiakseni paremmin	Rakentaakseni identiteettiäni	Parantaakseni minäkuvaani, oppiakseni paremmin, voimaantuakseni
Peruskysymykset	Millainen työntekijä olen? Mitä olen saanut aikaan? Missä olen parhaimmillani?	Miten olen työskennellyt? Mitä olen oppinut? Miten oppisin paremmin?	Kuka olen? Mistä tulen? Minne menen? Mitä haluan elämäntäni?	Kuka olen? Mitä osaan? Mitkä ovat vahvuuteni?

Portfolion käytölle opettajankoulutuksessa on löydetty monia etuja. Portfolio antaa opettajaopiskelijalle mahdollisuuden analysoida ja dokumentoida kokemuksia, ajatuksia, toimintaa ja opettamaan oppimista. Portfolio voi siis toisaalta edistää oppimista ja toisaalta kehittää opiskelijan kykyä ilmaista omaa ammatillista kehittymistään. (Loughran ym.1995, 565)

Smith ja Tillema (2009, 187) esittävät aiheeseen liittyviin tutkimuksiin perustuen neljä osa-aluetta, joilla portfolion käyttö on hyödyllistä: 1) ammattitaidon ja ammatillisen kehityksen dokumentointi, 2) systemaattinen itsereflektio, 3) reflektiivinen dialogi kollegojen kanssa ammatillisista kokemuksista sekä 4) virheistä oppiminen analyttisen reflektion avulla.

Myös Imhof ja Picard (2009,149) näkevät portfoliolla olevan opettajankoulutuksessa sekä opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksessa neljä tehtävää:

- (1) Portfoliota käytetään opettajaopiskelijan oppimishistorian dokumentointina. Konstruktivistiset teoriat itseohjautuvasta oppimisesta kuvaavat oppimisen sarjana syklejä, jotka etenevät suunnittelusta evaluointiin edeten ajasta ja oppimisympäristöstä toiseen. Portfolion tehtävä on dokumentoida nämä vaiheet.
- (2) Portfolio toimii yksilöllistetyn oppimisen välineenä. Oppiminen nähdään tällöin itserefleksiivisenä ja itsesäätelevänä toimintana. Oppiminen käsitetään yksilön kykynä reflektoida omia oppimisen tavoitteitaan ja oppimisstrategioitaan. Reflektiivinen kirjoittaminen on tärkeä osa reflektiota. Oletetaan, että kirjoittaessaan henkilö konstruoi ja muuntaa tietoa.
- (3) Kompetenssi- ja standardiorientoituneessa opettajankoulutuksessa sekä jatko- ja täydennyskoulutuksessa portfolion avulla osoitetaan toisaalta opettajan yleinen ammattitaito ja toisaalta opettajan yksilölliset vahvuudet. Portfolio heijastaa sekä opettajan kompetensseja että hänen opettajapersoonaansa.
- (4) Portfoliota käytetään ammatillisten kokemusten dokumentointiin ja näiden kokemusten jatkuvaan reflektointiin. Oppiminen on elinikäinen kokemus, ja opettajan ammattiin oleellisesti liittyvät asiat, kuten esimerkiksi tietopohja ja opetusteknologia, muuttuvat koko ajan. Portfoliolla opettaja osoittaa, että hänen ammattitaitonsa on ajan tasalla.

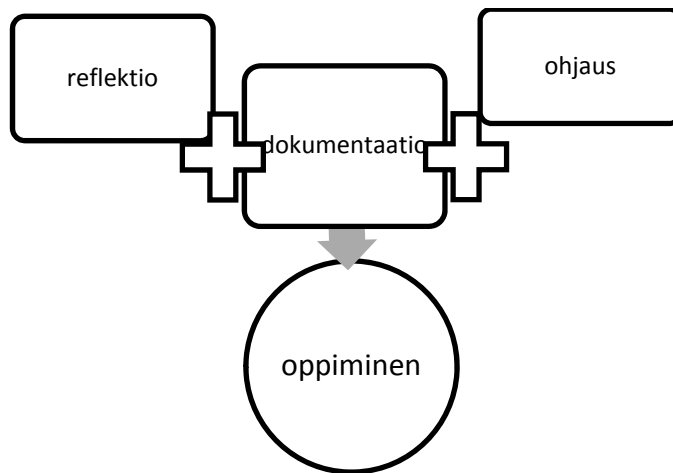
Portfoliota käytetään myös opetuksen tehostamiseen ja opettajien työn arvioimiseen, jolloin se ei ole niinkään opettajan itsekehityksen väline, vaan hallinnollinen asiakirja, jonka avulla opetuksen järjestäjä seuraa, kontrolloi ja arvioi opettajien työtä. Opettajakorttoliota käytetään tässä tarkoituksessa muun muassa Yhdysvalloissa niin perusasteen kouluissa kuin korkeakouluissakin. (Seldin 1991, 1-4.)

Portfolion ohjauksessa on tärkeää rohkaista opiskelijaa olemaan reflektioinnissaan avoin ja rehellinen. Ohjaava opettaja voi auttaa reflektointia apukysymyksillä (esimerkiksi Mitä opit? Mitä olisit voinut tehdä toisin? Miksi teit näin?). Ohjaajan tulee myös osoittaa arvostavansa opiskelijan työtä olemalla kiinnostunut opiskelijan portfoliosta, lukemalla niitä säännöllisesti, kommentoimalla ja tekemällä kysymyksiä. Ohjaava opettaja voi auttaa opiskelijoita myös kirjoittamalla omaa portfoliota, jota opiskelijat voivat lukea. Ohjaavan opettajan täytyy kuitenkin muistaa, että portfolio on opiskelijan itsensä kehittämisen väline ja vastuu portfoliosta on opiskelijalla itsellään eikä ohjaaja saa painostaa opiskelijaa tai sanella portfolion sisältöä. (Loughran 1996, 75-76.)

Portfoliotyöskentelyn onnistuminen edellyttää reflektiivisen kirjoittamisen taitoja, joihin kuuluu sensitiivisyys kriittisille tapahtumille, kyky reflektoida omaa osuuttaan konfliktitilanteissa, halu hyväksyä virheensä ja erehdyksensä mahdollisuuksina oppia. Lisäksi oppimisorientoituneiden opettajakorttolioiden on helpompi työstää portfoliota kuin suoritusorientoituneiden opiskelijoiden. (Imhof [ym.](#) 2009, 153.)

Kirjoittamisen katsotaan kehittävän reflektiotaitoja, sillä kirjoittaminen pakottaa opiskelijan ottamaan aikaa reflektiota varten. Lisäksi kirjoittaminen hidastaa ajatusprosessia ja sitä kautta tehostaa sitä ja pakottaa järjestämään ja selkeyttämään ajatuksia sekä pakottaa keskittämään huomion reflektoitavaan asiaan. Kirjoittaminen auttaa ymmärtämään ilmiötä: jos ei osaa kirjallisesti selittää ilmiötä, ei ole ymmärtänyt sitä. Kirjoittaminen myös rohkaisee syvällisempään lähestymistapaan ja kirjoittaessa voi syntyä uusia ideoita vastaisuuden varalle. Kirjoittamisen avulla opiskelija voi luoda oman palautejärjestelmän. Kirjoittaessa voi tarkastella ilmiötä menneisyyden, tulevaisuuden ja nykyisyyden kannalta. Lisäksi kirjoittaminen on luova prosessi. (Zubizarreta 2009, 27.)

Zubizarreta (2009, 25) on esittänyt portfoliomallin siitä, miten opiskelija oppii dokumentoidessaan kirjallisesti esimerkiksi harjoittelukokemuksiaan. Tätä varten hänen tulee reflektoida kyseisiä kokemuksia. Kokemusten reflektointia varten hän tarvitsee ohjausta, jotta reflektio kohdistuisi oleelliseen ja reflektio olisi syvällistä.



Kuvio 7. Harjoitteluportfolion malli Zubizarreta´a (2009, 25) mukaillen.

Imhofin ja Picardin (2009, 150) tutkimuksen mukaan ohjaavat opettajat tarvitsevat itse ohjausta ja tukea portfoliotyöskentelyn ohjaamiseen. Lisäksi ohjaavat opettajat toivovat mielipiteiden vaihtoa ja palautetta muilta ohjaavilta opettajilta koskien opettajaopiskelijoiden portfolioiden ohjaamista. Ohjaavat opettajat kaipaavat myös aikaa opiskelijoiden portfolioiden lukemiseen ja palautteen antoon sekä ohjeita ja selkeästi ilmaistut portfoliotyöskentelyn tavoitteet.

Monissa artikkeleissa on tuotu esiin portfolion laatimiseen liittyviä ongelmia. Opettajankoulutuksessa ohjauksella on tärkeä merkitys opiskelijoiden kehittymiselle. Ohjauksen ja palautteen puute onkin yksi keskeisimmistä ongelmissa opettajankoulutukseen sisältyvässä portfoliotyöskentelyssä. Säännöllinen, hyvin kohdistettu, positiivinen ohjaavan opettajan antama palaute on oleellisen tärkeää reflektiivisen ajattelun kehittymiselle. Oikea-aikainen ja oikein kohdistettu ohjaus lisää opiskelijan motivaatiota työskennellä portfolion parissa. Ohjauksen ja motivaation ongelmien lisäksi portfoliotyöskentelyä voivat vaikeuttaa myös opiskelijan itsesuojelu ja alisuoriutumisen pelko, jotka estävät opiskelijaa arvioimasta omaa toimintaansa rehellisesti ja kriittisesti. Portfoliotyöskentelyä voivat haitata myös opiskelijan sitoutumattomuus opintoihin yleensä ja erityisesti portfoliotyöskentelyyn sekä haluttomuus panostaa aikaa ja voimavaroja portfolion laadintaan. Osalle opiskelijoista ajatusten ilmaiseminen kirjoittamalla voi olla vaikeaa. (Jamissen ym. 2006, 306-308; Smith ym. 1998, 195; Zubizarreta 2009, 23-26.)

Breault (2004, 851-856) löysi tutkimuksessaan neljä portfoliotyöskentelyn ongelmaa. Tarkoitusten ristiriita syntyy kun sinänsä portfoliotyöskentelylle asetetut yksittäiset tavoitteet (esimerkiksi portfolio arvioinnin välineenä ja portfolio itsensä kehittämisen välineenä) ovat relevantteja, mutta yhdessä ne aiheuttavat opiskelijoille vaikeuksia tehtävässä suoriutumisessa. Aksiologinen ristiriita syntyy, kun opiskelijat eivät ymmärrä portfoliotyöskentelyn arvoa omalle kehitykselleen. Kolmas ongelma liittyy opettajankoulutuksen eri osapuolten kuten yliopiston opettajankoulutusyksikössä toimivien tai harjoittelukouluissa toimivien erilaisiin käsityksiin portfolion merkityksestä ja arvosta, jolloin myös opiskelija jää epätietoiseksi niistä. Neljäs ongelma

on kontekstuaalinen eli ympäristö, jossa portfolio laaditaan, kuten esimerkiksi koulu, jossa opettajaharjoittelu suoritetaan, arvostaa enemmän toimintaa kuin toiminnasta keskustelua ja toiminnan kriittistä tarkastelua. Paine selviytyä harjoitteluun liittyvistä käytännön toimista johtaa siihen, että opiskelijat etsivät mieluummin nopeita ratkaisuja kuin omistautuvat reflektiiviselle pohdinnalle.

Borkon ym. (1997, 351-353) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden portfoliotyöskentely osana opettajaopintoja edistää reflektiivisten taitojen kehittymistä. Portfolion kokoaminen auttaa opiskelijoita tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa opettajaksi kehittymisessä ja opettaa suhtautumaan realistisemmin omaan opettamiseen ja löytämään keinoja sen parantamiseen. Portfoliotyöskentelyn haittapuolena on se, että se vie paljon aikaa ja voimia, jotka ovat pois itse opettamisesta. Kyseisessä tutkimuksessa opiskelijat mainitsivat myös portfoliotyöskentelyn aiheuttavan stressiä. Opiskelijoiden mukaan portfoliotyöskentelyn onnistuminen vaatii tukea ja ohjausta yliopiston opettajankoulutusohjelmasta, vertaistukea muilta opettajaopiskelijoilta sekä tukea ja ohjausta ohjaavalta opettajalta. Portfoliotyöskentelyä haittaavina tekijöinä tutkimuksessa mainitaan liian tiukat ja yksityiskohtaiset ohjeet, joiden opiskelijat kokevat rajoittavan liikaa omaa pohdintaa. Myös se, että portfolioa käytetään arvioinnin välineenä, vähentää opiskelijoiden sitoutumista ja tunnetta portfolion omistajuudesta. Jotkut opiskelijat ovat myös sitä mieltä, että portfolio pakottaa opettajaopinnoissa kiinnittämään liikaa huomiota reflektioon muiden opiskeltavien asioiden kustannuksella. Toisille ongelmia tuottaa portfoliotyöskentelyn ohjauksen puute opettajaharjoittelun aikana. Opiskelijat katsovat, että portfoliotyöskentelyä voidaan tehostaa kiinnittämällä huomiota ohjeistukseen, lisäämällä mahdollisuuksia vertaispohdintaan, lisäämällä aikaa portfolion laatimiseen, käyttämällä malliportfolioita sekä kehittämällä portfolioa niin, että sitä voidaan käyttää työnhaussa.

## 2.5 OPETTAJANKOULUTUKSEN KÄYTÄNNÖT

Eri puolilla maailmaa opettajankoulutusjärjestelmät ovat hyvin erilaisia. Joissakin maissa opettajankoulutus tapahtuu kokonaisuudessaan korkeakouluissa (esimerkiksi Ranska). Joissakin maissa ollaan siirtymässä yliopistoissa ja korkeakouluissa tapahtuvasta opettajankoulutuksesta niin sanottuun kollaboratiiviseen opettajankoulutusmalliin, jossa yliopistot ja yksittäiset koulut solmivat yhteistyösopimuksia opettajien kouluttamiseksi ja painopiste on tällöin kouluissa tapahtuvalla koulutuksella. Tähän on johtanut opettajapula, joka johtuu opettajan ammatin huonosta statuksesta ja vaikeudesta rekrytoida opiskelijoita opettajankoulutukseen. Tällainen kehityssuunta on valloilla muun muassa Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa ja Alankomaissa. Kolmas suuntaus on yliopistoissa tapahtuva akateeminen opettajankoulutus, johon liittyy kiinteänä osana ohjattu pedagoginen harjoittelu yliopistojen harjoittelukouluissa. Näin tapahtuu muun muassa Suomessa. (ten Dam ym. 2006, 647-648.)

Suomessa tapahtui opettajankoulutuksessa suuri hallinnollinen ja organisatorinen muutos 70-luvulla, jolloin luokanopettajankoulutus siirtyi yliopistojen kasvatustieteellisten tiedekuntien yhteyteen ja alkoi tieteellisesti orientoitunut opettajan koulu-

tus. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa yhdistyvät toisaalta yliopistossa tapahtuva akateeminen koulutus eli pedagogisten opintojen teoreettinen osuus, toisaalta ammatillinen koulutus eli pedagogisiin opintoihin sisältyvä käytännön harjoittelu normaalikouluissa ja kenttäkouluissa. (Niemi 2005, 188-190.)

Opettajankoulutuksen siirryttyä kokonaisuudessaan yliopistoihin opettajankoulutuksen tavoitteeksi tuli kouluttaa tutkivia opettajia, jotka hallitsevat toisaalta oman tieteenalansa ja toisaalta kasvatustieteen alaan kuuluvan teoreettisen tiedon. Tämän lisäksi opettajan tulee pystyä soveltamaan tieteellistä tietoa opetustyössään sekä hankkimaan tietoa toiminnastaan tieteellisin menetelmin. Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen tavoitteena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia, reflektiivisiä ja tutkimussuuntautuneita opettajia. Tavoitteena ei ole kouluttaa tutkijoita tai tutkijaopettajia, vaan tavoitteena on tutkivan asenteen kehittäminen opettamiseen niin, että opettaja kykenee havainnoimaan, analysoimaan ja kehittämään työtänsä pohjaten tieteelliseen tietoon ja menetelmiin. Opettajan pedagoginen ajattelu tarkoittaa jokapäiväisten ilmiöiden käsitteellistämistä ja niiden asettamista laajempiin kokonaisuuksiin sekä pedagogisen päätöksenteon perustelemista teoreettisesti. (Toom ym. 2010, 339.)

Aineenopettajan pedagogisten opintojen harjoittelukoulukontekstissa kohtaavat toisaalta yliopistopedagogiikka ja toisaalta koulupedagogiikka. Normaalikoulu oppimisympäristönä on erilainen oppimisympäristö verrattuna muiden aineenopettajan pedagogisiin opintoihin sisältyvien kurssien tai aineopintojen oppimisympäristöön. Oppimisympäristön käsite pitää sisällään niin oppimista edistävän paikan, tilan, yhteisön kuin toimintakäytännötkin. Oppimisympäristö jakautuu sisäiseen ja ulkoiseen oppimisympäristöön. Ulkoinen oppimisympäristö koostuu fyysisestä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta toimintaympäristöstä sekä opiskeltavasta aineksestä. Sisäinen oppimisympäristö on opiskelijan yksilöllinen, tilannesidonnainen tulkinta ulkoisesta oppimisympäristöstä. Oppimisprosessissaan yksilö käyttää hyväkseen oppimisympäristön tarjoamia resursseja, kuten ohjausta. Yksilön tulkinta ulkoisesta oppimisympäristöstä riippuu myös hänen aikaisemmista tiedoistaan, toimintamalleistaan sekä persoonastaan. (Piipari 1998, 4-5.)

Opiskelijat tulevat aineenopettajan pedagogisiin opintoihin erilaisista lähtökohdista. Heillä on erilaiset tiedot ja taidot, arvot ja asenteet sekä erilaiset ennako-odotukset ja -käsitykset opettajan ammatista ja opettajankoulutuksesta. Väisänen ym. (2005, 284-288) tutkimuksessa tutkittiin aineenopettajaopiskelijoiden soveltuvuuskokeeseen osallistuneiden opiskelijoiden uranvalintamotiiveja ja aineenopettajaopintoihin orientoitumista. Tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista lähes 80 % ilmoitti opettajan uran olevan ensisijainen valinta, ja lähes yhtä suurella joukolla päätös pedagogisiin opintoihin hakeutumisesta oli syntynyt varhain, joko ennen yliopisto- opintoihin hakeutumista ja aivan opintojen alussa. Tärkeimmiksi uranvalinnan motiiveiksi osoittautuivat itsensä toteuttaminen, kasvatuksellinen vaikuttaminen ja kutsumus. Toisaalta myös aineenopettajan työn ulkoiset edut olivat opiskelijoista tärkeitä. Sukupuolten välillä ei ollut juuri eroa uranvalintamotivaatiossa.

Erilaisista taustoista johtuen opiskelijoilla on myös erilainen motivaatio ja erilainen sitoutumisen aste opintoihin. Yliopisto-opiskelijoiden sitoutumista ja opiskeluorientaatioita ovat tutkineet muun muassa Mäkinen (2000.), Rautopuro ym. (2002) ja Mäkinen ym. (2004) sekä Väisänen ym. (2005). Mäkisen tutkimuksessa (2000, 178-183) löydet-



tiin ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoilta seitsemän erilaista orientaatiota suhteessa yliopisto-opintoihin: sosiaalisesti suuntautuneet, suunnitelmalliset, omistautumattomat, pintasuuntautuneet, ammatillisesti suuntautuneet, syväsuuntautuneet sekä saavutussuuntautuneet. Tutkimuksen mukaan opiskeluorientaatiot vaikuttavat esimerkiksi siihen, minkälainen lähestymistapa (esimerkiksi syvä tai pintalähestymistapa) opiskelijalla on opintoihin, miten paljon hän on valmis panostamaan opintoihinsa ja minkälaisia ammatillisia tavoitteita opiskelijalla on. Mäkisen ym. (2004, 183) tutkimuksen mukaan kasvatustieteellisen alan opiskelijoista yli puolella (51,1%) oli vahva opiskeluorientaatio, työelämäorientoituneita kasvatustieteen opiskelijoita oli 37,8%. Opintoihin sitoutumattomien kasvatustieteellisen alan opiskelijoiden osuus oli 11,0%. Eri tiedekuntien opiskelijoiden keskuudessa sitoutumattomia oli vähiten juuri kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoissa. Myös Rautopuron ym. (2002 10) tutkimuksessa kasvatustieteellisen alan opiskelijoilla on vahva akateeminen (opiskelu-) orientaatio. Väisäsen ym. (2005, 289) tutkimuksessa löydettiin vahva yhteys uranvalintamotiivien ja opiskeluorientaatioiden välillä. Ajautuminen koulutukseen ennustaa opintoihin sitoutumattomuutta ja teoriavastaisuutta. Kutsumusorientaatioon puolestaan liittyy sisäinen kiinnostuneisuus, pyrkimys kasvatukselliseen vaikuttamiseen, opettajana kehittymiseen sekä esiintymisvarmuuden lisäämiseen.

Järvelä (2002, 386) toteaa artikkelissaan, että vaikka yksilön henkilökohtainen oppimisen motivaatio muovautuu pitkälti opiskeluhistorian myötä, niin myös oppimistilanteella on suuri merkitys siihen, onko opiskelijalla pinnallinen vai syvälinen suuntautuminen opiskeluun. Tilannekohtaiseen sitoutumiseen liittyviä tekijöitä ovat muun muassa ohjaus, jaetut kokemukset sekä tilanteeseen osallisten välinen luottamus.

Aineenopettajaopintoihin sisältyvä ohjattu harjoittelu on sosiaalinen prosessi, jossa opettajaopiskelijan oppiminen tapahtuu yhteistyössä harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien, yliopistojen opettajankoulutuslaitosten henkilökunnan ja toisten opettajaopiskelijoiden kanssa. Reflektiivisen opettajakoulutuskäsityksen mukaan tavoitteena on knowledge-in-action -tyyppisten reflektiotaitojen omaksuminen. Opettajaopiskelija on "reflektiivinen", jos hän on utelias ja kiinnostunut jostakin tai joistakin opettamiseen liittyvistä käytännön ilmiöistä, osaa kuvailla ilmiöön liittyvät ominaisuudet, analysoi ilmiötä aikaisempien tietojensa tai kokemuksien valossa sekä suunnittelee sen pohjalta jatkotoimenpiteet. (Clarke 1995, 246.)

Tärkeä osa ohjattua harjoittelua on opettajaopiskelijan ja ohjaavan opettajan väliset ohjauskeskustelut sekä ohjaavan opettajan antama malli. Ohjausprosessin aikana opiskelija alkaa rakentaa omaa henkilökohtaista teoriaansa opettamisesta ja oppimisesta. Tässä prosessissa opettajankouluttajalla on tärkeä rooli. Lunenberg ym. (2007, 588) toteavat, että ohjaavan opettajan oma opettamisen malli on opettajaopiskelijoiden oppimisen kannalta merkittävämpi tekijä kuin se, mitä hän sanoo opettamisesta.

Ojanen (2003, 16) on esittänyt Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin pohjautuvan ohjausprosessin pedagogisen mallin, joka muodostuu neljästä vaiheesta:

- (1) Ensimmäisen vaiheen muodostaa kokemuksen muisteluakti, jossa opiskelijaa palauttaa mieleen välittömän kokemuksen ja sen aiheuttamat aistielämykset. Tapahtuma, esimerkiksi oppitunti, käydään läpi kronologisesti. Esiin nouseviin yksityiskohtiin palataan useita kertoja, jotta ne ovat mieleen palautettavissa ja prosessoitavissa myöhemmässä reflektiovaiheessa. Ohjaajan tehtävä on rohkaista opiskelijaa ja toimia vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa ilman arvostelua.
- (2) Toinen vaihe on reflektiivinen. Tässä vaiheessa palataan kokemuksen herättämiin tunteisiin ja ajatuksiin.
- (3) Uudelleen arvioinnin vaiheessa yhdistetään uusi tieto vanhaan tietoon. Lisäksi pohditaan tiedon merkityksellisyyttä.
- (4) Viimeisessä vaiheessa kokeillaan käytännössä kokemuksesta omaksuttua uutta tietoa yhdistettynä jo olemassa olevaan tietoon. Oppiminen eli merkitysperspektiivin muutos käyttäytymisen tasolla tapahtuu vasta kun uudet tiedot ja ideat integroituvat osaksi opiskelijan omaa arvomaailmaa.

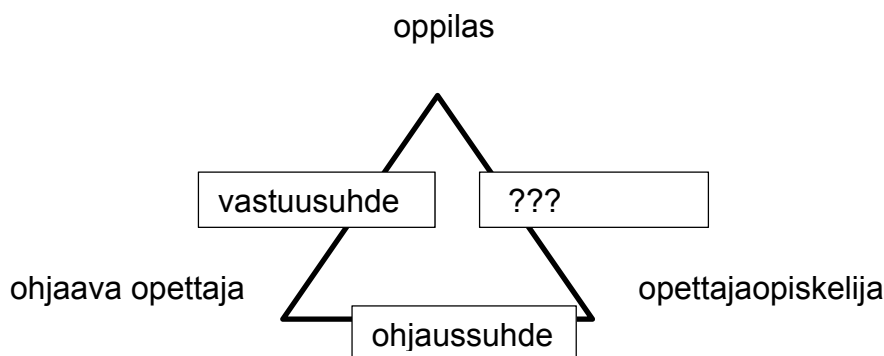
Perinteinen behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuva ohjatun harjoittelun ohjauskäytäntö on perustunut ajatukseen, että ohjauksen tulee kohdistua havaittuihin toimintoihin. Taustalla on käsitys, että opettamisen taito muodostuu määriteltävissä olevista osataidoista, ja nämä taidot voidaan siirtää henkilöltä toiselle. Ohjauksessa annetaan malleja ja hyväksi havaittuja käytänteitä. Opettajaopiskelija saa ohjauksessa eräänlaisen "metodipaketin", jonka avulla opiskelija selviää opetustilanteissa harjoittelussa ja myöhemmin työelämässä. Reflektiiviseen ajatteluun perustuvan ohjauksen mallin tavoitteena puolestaan on kouluttaa opettajia, jotka pystyvät pohtimaan toimintansa lähtökohtia, syitä ja seurauksia. Reflektiivisen ohjausmallin tavoitteena on paitsi kehittää opetusteknisiä taitoja, kehittää opettajaopiskelijassa sellaisia toiminnan ja ajattelun taitoja, jotka johtavat reflektiiviseen toimintaan, jonka perustaitoja ovat esimerkiksi avoimuus, vastuuntunto, aitous, kyky havaita ja analysoida. (Krokfors 2003, 23 -24.)

Krokfors (2003, 24-25) ehdottaa opettajankoulutuksen tavoitteeksi kouluttaa "ajattelevia opettajia", joilla on opetustekniset taidot (luokanhallinta, työtavat, menetelmät, aineenhallinta), analysointitaidot (kyky havaita ja eritellä luokassa ja koulussa tapahtuvaa toimintaa), tiedostamisen taito (tietoisuus opetuksen eettisistä ja moraalisisista seurauksista) sekä oppilaantuntemuksen taito (kyky tunnistaa erilaiset oppilaat ja heidän erilaiset tarpeensa).

Aineenopettajakoulutuksessa harjoittelun ohjaus tapahtuu yleensä opettajaopiskelijan tai opettajaopiskelijaryhmän ja normaalikoulun ohjaavan opettajan tai kenttäkoulun opettajan välisissä ohjauskeskusteluissa. Ohjaavan opettajan ja opettajaopiskelijoiden välillä vallitsee ohjaussuhde. Ohjaussuhde on vuorovaikutustilanne, johon liittyy paljon erilaisia emootioita. (Ojanen ym. 2005, 85.)

Ohjaussuhde on asymmetrinen, sillä siihen osallistuvilla on yleensä erilainen kokemustausta opetusta koskevista asioista. Ohjaavalla opettajalla on todennäköisesti myös enemmän ammatillista osaamista niin aineenhallinnan kuin pedagogisen osaamisen osalta. Ohjaavalla opettajalla on myös valtaa suhteessa ohjattavaan päättäessään hänen suorituksensa hyväksymisestä tai hylkäämisestä. Todellisuudessa ohjaussuh-

de ei ole vain ohjaavan opettajan ja opettajaopiskelijan välinen suhde. Harjoittelu- ja kenttäkoulujen ohjaus- ja palautekeskusteluissa on läsnä aina, joskaan ei fyysisesti, myös kolmas osapuoli – oppilas. Ohjaavalla opettajalla on vastuu ja velvollisuus jo virkansa tai toimensa puolesta edustaa opetusta koskevista tilanteista oppilaan etua ja taata oppilaille heille kuuluva tasokas opetus. Opiskelijan vastuuta hyvän opetuksen toteuttamisesta ei ole kirjattu mihinkään. (vertaa Atjonen 2005, 76-77.)



Kuvio 8. Ohjauskeskustelun osapuolet ja heidän suhteensa

Hyvän ohjaussuhteen perustana on hyväksyvä, myönteinen ilmapiiri, jonka tunto-merkkejä ovat muun muassa kunnioitus opiskelijan persoonaa, kokemuksia ja arvoja kohtaan. Hyvään ohjaussuhteeseen kuuluu myös opiskelijakeskeisyys niin, että opiskelijaa rohkaistaan itsearviointiin ja tekemään omat valintansa ja määrittelemään oman opettajuutensa suunta. Hyvässä ohjaussuhteessa opiskelija tuntee olevansa hyväksytty ja arvokas kaikkine puutteineen ja vikoineen. Ohjaava opettaja on kiinnostunut opiskelijasta ja tuntee empatiaa häntä kohtaan ja pystyy näkemään asiat myös opiskelijan kannalta. Hyvä ohjaussuhde on dialoginen. Dialoginen ohjaussuhde on yhteistoiminnallinen, vastavuoroinen ja kriittis-reflektiivinen vuorovaikutussuhde, jossa vallitsee inhimillinen tasa-arvo. Opiskelija ja ohjaava opettaja muodostavat työparin pohtiessaan yhteistä ongelmaa ja samalla ohjaaja ja ohjattava oppivat yhdessä. Hyvässä ohjaussuhteessa vallitsee myös tehokas kommunikaatio. Ohjauksen tavoitteena on auttaa ohjattavaa kehittymään, ajattelemaan ja tutkimaan sekä löytämään omia ratkaisuja ongelmiin. (Nummenmaa 2003, 44-45; Väisänen 2002b, 138-139.)

Jyrhämä (2002, 120-128) löysi tutkimuksessaan kolme ohjaustyyliä, jotka edustavat erilaista pedagogista ajattelua:

- (1) Toimintaorientoituneen ohjaavan opettajan toiminnalle on ominaista tilannesidonnaisuus ja huomion kiinnittäminen jokapäiväisten toimintojen sujuvuuteen. Toimintaa perustellaan kokemuksella. Opettajaopiskelija saa toimintaorientoituneelta ohjaavalta opettajalta paljon käytännön neuvoja luokkatilanteisiin liittyen, mutta myös kannustusta ja rohkaisua. Ohjaava opettaja pitää omaa toimintaansa mallina, johon opettajaopiskelija voi peilata omaa toimintaansa.

- (2) Käytännön teoretisoinnille on ominaista käytännön tutkiminen teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla. Ohjaavan opettajan omat praktiset teoriat ovat keskustelun ja tarkastelun alaisina. Ohjauksessa tuodaan esille vaihtoehtoisia malleja ja toimintatapoja. Toimintaa perustellaan kokemuksen, omien praktisten teorioiden ja teorian tiedon avulla. Ohjauksen keskiössä ovat aineen hallinta, oppilaantuntemus sekä opetusjärjestelyt. Ohjaaja korostaa myös persoonallisen opetustyylin kehittämistä.
- (3) Kriittinen arvioija on reflektiivinen ohjaaja. Olennaista on toiminnan perusteiden pohdinta. Ohjaaja pyrkii syvälliseen kokonaisuuksien tarkasteluun ja korostaa opiskelijan omien ajattelumallien ja praktisten teorioiden kriittistä tarkastelua. Ohjaavat opettajat eivät yleensä edusta puhtaasti vain yhtä ohjaustyyliä, vaan esimerkiksi toimintaorientoitunutta ohjausta esiintyy lähes kaikilla ohjaajilla, sillä opettajaopintojen eri vaiheissa opettajaopiskelijat tarvitsevat erilaista ohjausta. Ohjaavan opettajan tulisi valitessaan ohjaustyyliä ottaa huomioon ohjattavan persoona ja valmiudet.

Ferrier-Kerrin (2009, 791) tutkimuksen mukaan ohjaustilanteissa, joissa tavoitteista, rooleista ja velvollisuuksista keskusteltiin avoimesti, opiskelijat ilmaisivat halukkaammin omia toiveitaan ja odotuksiaan. Samalla heidän kykynsä reflektoida ja tuoda julki omia odotuksiaan ammattimaisella tavalla parani. Opiskelijat odottivat, että ohjaava opettaja opastaa, auttaa, toimii esimerkkinä hyvästä opetuksesta sekä tukee ammatillista kasvua. Tämän lisäksi opiskelijat kaipaivat ohjaavalta opettajalta henkilökohtaisempaa tukea, ystävyyttä, huumoria ja empatiaa.

Väisänen (2002a, 247) tutkimuksessa ohjausta tarkasteltiin ohjauksen perustan, ohjaussuhteen ja ohjauksen tavoitteiden suhteen. Hyvän ohjauksen perusta muodostuu ohjauksen yksilöllisyydestä ja persoonallisuudesta, selkeistä tavoitteista, hyvästä organisoinnista ja ohjauksen ammatillisista standardeista. Opiskelijoilla on aktiivinen rooli ohjaustilanteissa sekä ohjaukselle on varattu tarpeeksi aikaa. Hyvän ohjaussuhteen tuntomerkkejä ihmissuhteiden tasolla ovat kannustavuus, turvallisuus, tuki ja läheisyys. Dialogin tasolla tarkasteltuna hyvän ohjaussuhteen tuntomerkkejä ovat jaettu reflektio, dialogisuus, kuuntelu, kollaboratiivisuus ja molemminpuolinen kasvu. Hyvä ohjaussuhde on hengeltään vapautta ja tilaa antavaa. Kunnioituksen ja palautteen tulee olla molemminpuolista ja avointa. Tavoitteiden tasolla hyvä ohjaus auttaa kehittymään, ajattelemaan ja tutkimaan, edistää oppimista sekä antaa kehittävää palautetta.

Reflektiivisyyden taito ei synny itsestään, vaan se vaatii harjoitusta ja ohjausta. Ohjaavan opettajan tehtävä on auttaa opiskelijaa tiedostamaan opetustilanteissa ilmenevän hiljaisen kokemuseräisen tiedon jäsentämistä, jotta opiskelija oppii tiedostamaan omaa opetuskäyttäytymistään ja pedagogista ajatteluaan. Reflektiotaitoja voidaan edistää muun muassa reflektiivisten kirjoitustehtävien avulla. Reflektion kehittyminen edellyttää, että opiskelija saa ohjaavalta opettajalta palautetta reflektioistaan. Opiskelijan reflektiivisyyttä edistää myös ohjaavan opettajan harjoittama oman praktisen tietonsa ilmaiseminen opiskelijoille. (Väisänen ym. 2003, 118-119.)

Palaute on tärkeä osa ohjausprosessia ohjatussa harjoittelussa. Palaute voi olla horisontaalista (vertaispalaute) tai vertikaalista (ohjaavan opettajan antama palaute). Palaute voi suuntautua tavoitteisiin (feedup), menneeseen toimintaan (feedback) tai se voi suuntautua tulevaisuuteen (feedforward). (Fisher ym. 2009, 21-22). Palautteen

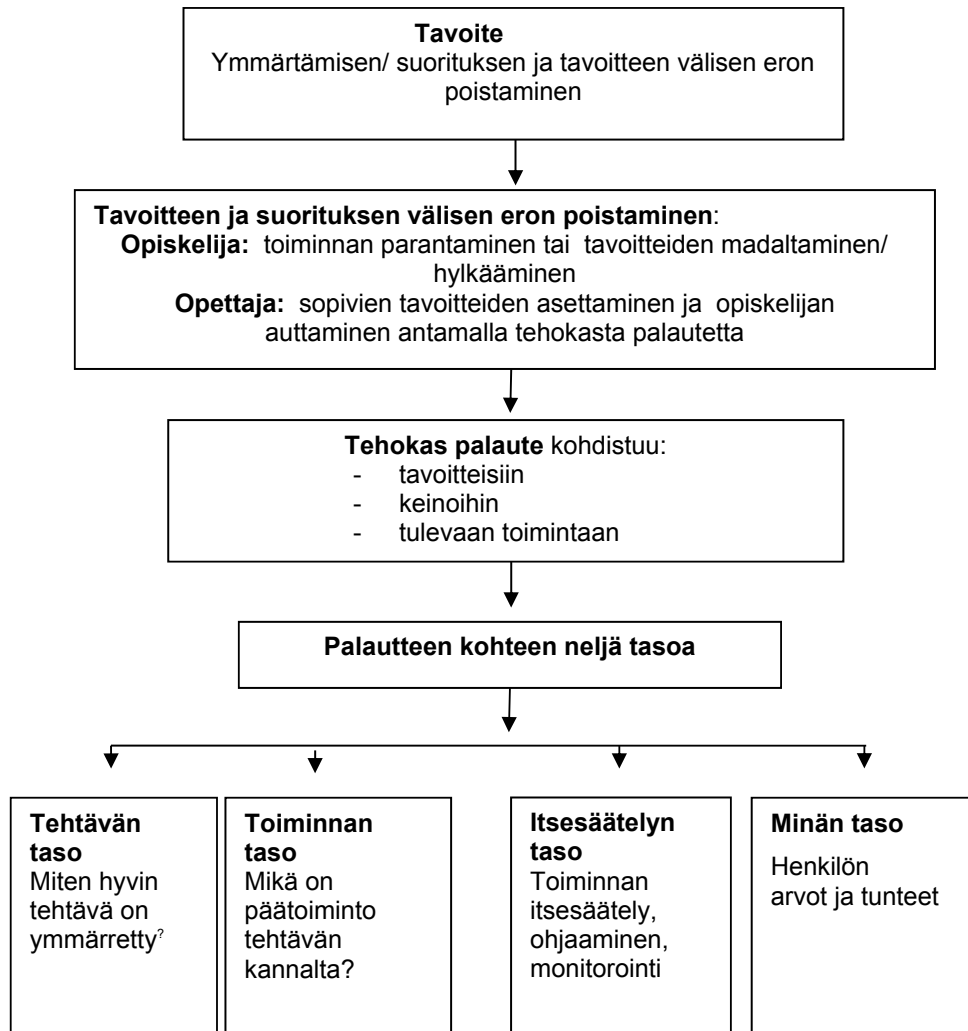
tavoitteena voi olla toiminnan suuntaaminen ja suorituksen ohjaaminen, motivointi sekä oppiminen ja kehittyminen. Palaute voi olla luonteeltaan esimerkiksi vahvistavaa, dialogista, neuvovaa, kontrolloivaa, haastavaa tai korjaavaa. Palaute voi olla palautteen saajalle palkitsevaa, nostattavaa, herättävää tai ristiriitaista. Palautteen vaikutus voi olla hyvä tai huono, positiivinen tai negatiivinen tai sitten se on neutraali eli palaute ei muuta palautteen saajan toimintaa. (Kupias ym. 2011, 24.)

*Taulukko 6. Vuorovaikutus ja palautetyyli (Kupias ym. 2011, 41)*

	<b>vuorovaikutus molemminpuolista</b>	<b>ohjaava opettaja yksin äänessä</b>
ohjaava opettaja antaa palautetta, opiskelija vastaanottaa	oivalluttava palaute	käskevä ja kontrolloiva palaute neuvova palaute
molemmat toimivat palautteen antajina ja vastaanottajina	yhdessä luotu dialoginen palaute	

Ohjaustilanteessa saatu palaute voi vaikuttaa opiskelijan toimintaan eri tavoin. Pahimmassa tapauksessa palaute ei saavuta lainkaan opiskelijaa eikä muuta hänen toimintaansa. Opiskelija voi myös ottaa vastaan palautteen, mutta ei silti muuta toimintaansa. Palaute voi vaikuttaa opiskelijaan myös affektiivisella tasolla ja jättää jälkeensä positiivisen tai negatiivisen tunteen. Palautteen kautta opiskelija voi saada konkreettisia ohjeita siitä, miten tulee toimia. Onnistuneen palautteen seurauksena opiskelijalle voi syntyä omakohtaisia toimintaideoita tai hän alkaa reflektoida omaa toimintaansa. (Kupias ym. 2011, 181.)

Palaute on ohjausprosessin oleellinen osa. Käsitteellä palaute voidaan ymmärtää informaatiota, jota joku agentti (opettajankouluttaja, ystävä tai sukulainen, toinen opettajaopiskelija, kirja, opiskelija itse tai kokemus) tuottaa koskien henkilön suoritusta tai ymmärrystä. Opettajankouluttajalta saatu palaute on usein luonteeltaan korjaavaa, toisen opiskelijaopiskelijan palaute voi antaa vaihtoehtoisen toimintatavan, ystävän tai sukulaisen palaute voi olla rohkaisevaa tai kirjasta voi saada informaatiota, joka selventää ideoida. Palaute on seurausta jostakin toiminnasta. Jotta palaute olisi tehokasta, sen pitää kohdistua opiskelijan suorituksessa johonkin konkreettiseen kohtaan, joka ei ole tavoitteen mukainen. Palaute voi olla vaikuttamista opiskelijan suoritukseen affektiivisella tasolla esimerkiksi motivaation, sitoutumisen tai yrittämisen parantamiseksi tai kognitiivisiin prosesseihin kuten käsityksien muuttamiseen, lisäinformaation tarpeen ilmaisemiseen tai vaihtoehtoisten toimintatapojen esiintuomiseen. (Hattie ym. 2007, 81.)



Kuvio 9. Tehokkaan palautteen malli Hattien ja Timperleyn (2007, 87) mukaan

Hattien ja Timperleyn (2007, 90-97) mukaan tehtävätasoon kohdistuva palaute on tehokkainta, kun se kohdistuu väärin tulkintoihin, ei niinkään osaamisen tai ymmärryksen puutteeseen. Toiminnan tasoon kohdistuva palaute on tehokkainta, kun se ohjaa opiskelijan etsimään ja löytämään uusia toimintatapoja ja -strategioita. Parhaimmillaan tällainen palaute johtaa opiskelijan parempaan itseluottamukseen ja tehtävästä suoriutumiseen. Palaute, joka kohdistuu itsesäätelyn tasolle, on tehokasta, jos se tuntuu opiskelijasta ansaitulta. Henkilötasoon kohdistuva palaute (usein kehuaminen) on harvoin tehokasta. Palaute, joka kohdistuu opiskelijan henkilöön, voi johtaa siihen, että opiskelija välttää tehtäviä, joissa on riski epäonnistua. Palaute ei ole ainoa asia, joka ohjaa opettajaopiskelijaa oppimaan. Palaute on tehotonta, jos sen vastaanottajalla ei ole tarvittavia tietoja ja taitoja tehtävän suorittamiseen. Ohjaus ja palaute muodostavat jatkumon: ensin ohjaus ja ohjeet, sitten toiminta ja vasta sitten palaute.

Harjoittelun toimintaympäristön, sosioprofessionaalinen kontekstin ja ohjauskontekstin tulisi siis olla yhteistoiminnalliseen, kollegiaaliseen ja mahdollisimman tasavertaiseen toimintakulttuuriin perustuvaa. Ohjauskontekstissa pitäisi pyrkiä pois ohjausdyadista, jonka osapuolia ovat ohjaaja ja opiskelija, ohjaustriadiin, jossa ovat osallisina ohjaajan ja yksittäisen opiskelijan lisäksi muut vertaiset eli toiset opettaja-opiskelijat. Ohjaussuhteen perusta ovat hyvät henkilösuhteet ja tuki, mutta ohjaava opettaja on myös niin sanottu ”kriittinen ystävä”, jonka tehtävänä on arvioida kriittisesti opiskelijan ammatillista kompetenssia ja sen kehittymistä, jotta opiskelija saa realistisen kuvan omista taidoistaan ja kehittymisestään. (Väisänen 2004, 41.)

Joensuun yliopiston aineenopettajaopiskelijoiden pedagogisiin opintoihin sisältyvän ohjatun harjoittelun tavoitteissa korostetaan reflektiotaitojen kehittämistä. Harjoittelusuunnitelman mukaan reflektioprosessin tavoitteena on oman käyttöteorian, kasvatusta ja opetusfilosofian muotoutumisen edistäminen sekä oman opettajaidentiteetin ja opetuskäyttötymisen kehittyminen. Ohjatun harjoittelun yhtenä työmuotona on portfoliotyöskentely, jonka tavoitteena on osaltaan opettajaopiskelijoiden reflektiotaitojen ja sitä kautta hänen oppimisensa ja ammatillisen kasvunsa kehittäminen. (Ohjattu harjoittelu 2007 - 2008, 17.)

Portfolio tuli opettajankoulutuksen työmenetelmäksi laajemmin 2000-luvun puolivälissä kun yliopistoissa luovuttiin opetustaidon numeerisesta arvioinnista (vertaa Juuti ym. 2011, 40). Harjoittelukoulussa, jossa tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat suorittivat ohjatun harjoittelun, portfolio on ollut käytössä vuodesta 2006 lähtien. Jo sitä ennen portfolioa oli kokeiltu samoin kuin oppimispäiväkirjaa. Oppimispäiväkirjasta luovuttiin, koska osa opiskelijoista koki oppimispäiväkirjan kirjoittamisen liian työlääksi ja vaikeaksi tehtäväksi. Portfolioa käytetään ainoastaan harjoittelussa. Portfolio-ohjeet (Liite 1) löytyvät opiskelijoille orientoivan harjoittelun alussa jaettavasta harjoittelusuunnitelmasta. Lisäksi portfolion laatimiseen liittyviä asioita tulisi käsitellä ohjauskeskusteluissa.

Harjoittelukoulussa, johon tähän tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat ovat harjoittelunsa suorittaneet, tulisi opiskelijoiden esitellä työportfolionsa pyydettyä siirryttäessä harjoittelujaksolta toiselle ja ohjaajalta toiselle. Harjoittelusuunnitelmaan sisältyvissä opetusharjoittelun arviointikriteereissä todetaan, että hyväksytty orientoivan sekä perusharjoittelun suorittaminen edellyttää, että portfoliotyöskentely on ollut tarkoituksenmukaista. ”Tarkoituksenmukaista” ei määritellä. Näyteportfolionsa opiskelijat esittelevät syventävän harjoittelun lopussa ryhmäohjauskeskustelussa. Portfolion arviointiin osallistuvat opiskelija itse, ohjaava opettaja sekä muut harjoitteluryhmän jäsenet. Portfolio arvioidaan hyväksytty, täydennettävä, hylätty. Portfolio on hyväksytty, jos ”Näyteportfolio on huolellisesti tehty ja esitelty. Portfoliossa on monipuolisesti esitelty opiskelijan edistyminen ja osaaminen” (Ohjattu harjoittelu 2007 - 2008, 54.)

# 3 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Ohjattu harjoittelu on olennainen osa suomalaista aineenopettajakoulutusta. Ohjatun harjoittelun tavoitteena on antaa mahdollisuus tutustua tulevaan työkenttään, opettaa aineenopettajan työssä tarvittavia opetusteknisiä taitoja esimerkiksi suunnittelua, työtapoja ja -menetelmiä sekä luokan johtamista, mutta myös herättää opiskelija pohtimaan omaa toimintaansa sekä sen taustalla olevia persoonallisia arvoja, asenteita ja uskomuksia sekä kehittää pedagogista ajattelua ja edesauttaa relevantin käyttöteorian muodostumista. Tähän tavoitteeseen pyritään ohjauskusteluilla sekä portfoliotyöskentelyllä ja siihen sisältyvillä reflektiota edellyttävillä kirjoittamistehtäville.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan aineenopettajaopiskelijoiden ohjatun harjoittelun aikana laatimia reflektiivisiä kirjoittamistehtäviä, jotka sisältyvät opiskelijoiden harjoitteluportfolioihin. Reflektiota voidaan tarkastella reflektioajan suhteen eri näkökulmista. Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena on toiminnan jälkeen tapahtuva, niin sanottu reflection-on-action eli mieleenpalauttava reflektio, jonka avulla voidaan kehittää omaa ammatillista osaamista.

Aineenopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä on tutkittu suhteellisen vähän. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset nousevat esiin tutkijan henkilökohtaisesta ja ammatillisesta kiinnostuksesta aineenopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen ohjatun harjoittelun aikana. Tutkimuksella etsitään vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten aineenopettajaopiskelijat kokevat ohjatun harjoittelun portfoliotyöskentelyn ammatillisen kehityksen kannalta?
2. Millaisena aineenopettajaopiskelijoiden reflektio ilmenee portfolioteksteissä?
  - 2.1. Mihin aineenopettajaopiskelijoiden reflektio kohdistuu?
  - 2.2. Miten aineenopettajaopiskelijat refleктоivat?
  - 2.3. Miten reflektion kohde ja taso muuttuvat eri harjoittelujaksojen aikana?
3. Millainen ohjattu harjoittelu on aineenopettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen kokemuksena?



Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten etsin tietoa opiskelijoilta kysymyslomakkeella (liite 2), jossa opiskelijat kertoivat portfolion merkityksestä itselleen ammatillisen kehittymisen kannalta sekä esittivät ehdotuksia portfoliotyöskentelyn kehittämiseksi. Vastatakseni toiseen tutkimuskysymykseen alakysymyksineen analysoin aineenopettajaopiskelijoiden portfoliotekstejä. Kolmas tutkimuskysymys on kokoava, ja tarkastelen siinä aineenopettajaopiskelijoiden portfolioteksteissään esiintuomien kokemusten merkitystä opiskelijoiden ammatilliselle kehitymiselle.

# 4 Tutkimuksen suorittaminen

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tieteenfilosofisia ja metodologisia lähtökoh-  
tia, tutkimusaineiston keruuta ja katoa sekä siihen mahdollisesti johtaneita syitä,  
tutkimuksen suorittamista ja tutkimuksen analyysiprosessia sekä tutkimuksen suo-  
rittamiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

## 4.1 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ohjatun harjoittelun kontekstiin kuulu-  
van portfoliotyöskentelyn merkitystä aineenopettajan ammatilliselle kehitymiselle.  
Tutkimuksessa selvitetään myös aineenopettajaopiskelijoiden reflektiota portfolio-  
teksteissä. Reflektiosta tutkitaan, mihin se kohdistuu, minkälaista se on laadultaan  
ja minkälaisia muutoksia siinä mahdollisesti tapahtuu harjoittelujaksojen aikana.

Tämä tutkimus on luonteeltaan kuvaileva kvalitatiivinen tapaustutkimus.  
Tutkimussuunnitelma on täsmentynyt tutkimuksen kuluessa. Tutkimuksen meto-  
dologinen viitekehys löytyy fenomenologian piiristä. (Tesch 1990; Heikkinen ym.  
2005; Erkkilä 1998).

Tutkimuksen ontologisena tarkoituksena on päästä sisään opettajaopiskelijan maa-  
ilmaan ja hänen kokemuksiinsa ohjatussa harjoittelussa. Tavoitteena on saada kuu-  
luviin yksittäisen aineenopettajaopiskelijan ääni. Tietoa opiskelijan kokemuksesta on  
mahdollista saada vain siltä osin kuin opiskelija on halunnut ja kyennyt tuomaan sitä  
esiin portfolioteksteissään, ja toisaalta miten tutkija on pystynyt tulkitsemaan opis-  
kelijan tekstejä. (Tynjälä ym. 2005, 22.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavan tuottama tieto on luonteeltaan subjektiivista tul-  
kintaa omista kokemuksistaan. Tutkija on osa tutkimusprosessia ja myös osa tutki-  
muskohdetta toimiessaan ohjaavana opettajana ja harjoittelukoordinaattorina harjoit-  
telukoulussa, jossa tutkimuksen kohteena ovat opettajaopiskelijat pääsääntöisesti  
suorittivat ohjatun harjoittelun. Tutkijan arvot ja käsitykset, samoin kuin hänen omat  
kokemuksensa aikoinaan opettajaopiskelijana ja nykyään opettajankouluttajana vai-  
kuttavat mahdollisesti opettajaopiskelijoiden kokemusten tulkintaan. Tutkimuksella  
ei siis ole mahdollista tuottaa objektiivista tietoa, joka pätee kaikkiin aineenopettaja-

opiskelijoihin ja kaikkiin aineenopettajankoulutuskonteksteihin. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä syy-seuraus-suhteita, eikä se olisi edes mahdollista tällä aineistolla ja menetelmällä. Opettajaopiskelijoiden kokemukset eivät todennäköisesti ole yleistettävissä, mutta ne voivat auttaa ymmärtämään vastaavia kokemuksia antamalla tietoa opiskelijoiden tavasta reflektoida kokemuksiaan.

*Taulukko 7. Fenomenologisen paradigman postulaatit (Kaikkonen 1999, 430; Blomberg 2008, 86; Kalli 2005, 10).*

Kysymyksen luonne	Kysymys	Paradigman kuvaus
Ontologinen	Minkälainen opettajaopiskelijan maailma on?	Todellisuuksia on monia. Todellisuudet ovat sosiaalisesti ja psykologisesti riippuvaisia toisistaan, mutta opiskelijan todellisuuden voi täysin ymmärtää vain opiskelija itse.
Epistemologinen	Minkälaista tietoa on mahdollista saada opettajaopiskelijan kokemuksista?  Mikä on tutkijan suhde opiskelijaopiskelijan kokemuksiin?	Tutkija saa tietoa opiskelijan kokemuksesta sikäli kuin opiskelija sitä ilmaisee ja tutkija pystyy tulkitsemaan. Tutkija on vuorovaikutuksessa opettajaopiskelijan kokemuksiin: omat kokemukset opettajaopiskelijana ja opettajana. Tutkija on osallisena kokemusten syntyyn toimiesaan opettajankoulutuksessa.
Aksiologinen	Mikä merkitys arvoilla on opettajaopiskelijan kokemusten ymmärtämisessä?	Tutkijan arvot ohjaavat ja vaikuttavat opettajaopiskelijan kokemusten ymmärtämiseen.
Loogisuuteen liittyvä	Ovatko syy-seuraussuhteet mahdollisia opettajaopiskelijan kokemusmaailmassa?	Syy-seuraussuhteita tuskin mahdollista tutkia.
Yleistämiseen liittyvä	Onko opettajaopiskelijan kokemuksia mahdollisuus yleistää?	Ei varsinaisesti, mutta antaa aineksia toisten vastaavien kokemusten ymmärtämiselle.
Teleologinen	Mitä uutta tietoa tutkimus antaa?	Tietoa opettajaopiskelijan kokemusmaailmasta koskien ohjatun harjoittelun kokemuksia.
Retorinen	Millaista on tutkimuksen kieli?	Kieli on vapaata ja henkilökohtaista.

Tutkijan tiedonintressi on praktinen. Tutkijan tavoitteena on ymmärtää ja tulkita aineenopettajaopiskelijoiden kirjallisesti ilmaisemia aineenopettajakoulutuksen ohjattuun harjoitteluun liittyviä kokemuksia. Opiskelijan portfolioon tuottamat tekstit ovat oppimistehtäviä, jotka opiskelija on tulkinut omista lähtökohdistaan. Tutkija on osa tutkittavaa ilmiötä, mutta tutkijana myös ulkopuolinen asiantuntija. Tutkimusaineiston analyysi on luonteeltaan induktiivista ja tapahtuu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen tavoitteena on sekä teoreettisen tiedon hankkiminen tutkimusaiheesta että käytännön sovellutuksien etsiminen. (Heikkinen, 2001, 52.)

## 4.2 FENOMENOLOGIASTA

Fenomenologiaa voidaan tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta: filosofiana, tutkimusmenetelmänä tai tutkimusotteena. Fenomenologia sanana on muodostunut kreikan kielen sanoista *phainomenon* ”ilmenevä, ilmiö” ja *logos* ”oppi” ja tarkoittaa siis oppia ilmenevästä tai ilmiöistä. Fenomenologia filosofian käsitteenä esiintyi ensimmäisen kerran saksalaisen filosofin Johann Heinrich Lambertin vuonna 1764 julkaisemassa kirjoituksessa merkityksessä ”näennäinen” oleminen. Monet muutkin Lambertin aikalaisfilosofit käyttivät termiä lähes samassa merkityksessä. Hegelin vuonna 1807 ilmestyneessä teoksessa *Phänomenologie des Geistes* fenomenologialla tarkoitettiin esitystä ”tietoisuuden kokemuksesta”. Edmund Husserl omaksui fenomenologiakäsitteen Franz Brentanolta, joka deskriptiivisen psykologian luennoillaan käytti termiä tarkoittaessaan tutkimusta, joka ei pyri selittämään tietoisuuden ilmiöitä, vaan kuvailee niiden ilmenemistä. Husserlia pidetään varsinaisen puhtaan fenomenologian perustajana. Puhdas husserlilainen fenomenologia on kiinnostunut tajunnan struktuurista. Husserl edusti transsendentaalista fenomenologiaa, joka ei ole kiinnostunut konkreettisen ihmisen tajunnasta, vaan universaalista, yliyksilöllisestä ja historiattomasta tajunnasta. (Perttula 1995, 7-8.)

Fenomenologian ihmiskäsitys on holistinen. Eksistentiaalisen fenomenologian mukaan ihmisenä oleminen todellistuu kolmessa olemisen perusmuodossa: tajunnallisuudessa, kehollisuudessa ja situationaalisuudessa. Tajunnallisuus tarkoittaa olemassaolon kokemista erilaisina laatuina ja asteina (esim. psyykkinen ja henkinen toimintatapa). Kehollisuudessa toteutuu ihmisen olemassaolo orgaanisena tapahtumisena. Situationaalisuudessa toteutuu ihmisen olemassaolo suhteutuneisuutena elämäntilanteeseen ja sen rakennetekijöihin kuten maantieteellisiin oloihin, taloudelliseen tilanteeseen, kulttuuriin, toisiin ihmisiin ja arvostuksiin. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisenä oleminen edellyttää kunkin näistä olemisen perusmuodoista olemassaoloa. (Perttula 1995, 17-19.)

Fenomenologia tutkimusmenetelmänä on kiinnostunut inhimillisen käyttäytymisen ymmärtämisestä toimijan itsensä näkökulmasta ja siitä, miten tutkittava kokee maailman. Tutkimuskohdetta tarkastellaan holistisesti osana kokonaisuutta, ei erillisenä ilmiönä. Tämä tekee mahdolliseksi tarkastella, miten tutkittava kehittää omaa määritelmäänsä maailmasta. Tutkimuksessa käytetään materiaalina henkilökohtaisia dokumentteja, joissa henkilöt omin sanoin paljastavat ajatuksensa, joissa henkilö kuvaa kokonaisuutta tai osaa omasta elämästään tai henkilö reflektoi tiettyä tapahtumaa tai aihetta. Tutkija ei niinkään etsi totuutta tai moraliteettia, vaan ymmärrystä. Ihmisillä on erilaiset kokemukset samastakin asiasta ja samalla henkilöllä erilainen tulkinta samasta asiasta eri aikoina. (Bogdan ym. 1975, 1-11; 96.)

Fenomenologia tutkii ihmisen eletyn elämän kokemuksia. Kokemus voidaan ymmärtää merkityssuhteeksi, joka liittää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. Kokemuksia ei voida tutkia empiirisesti, elleivät tutkimukseen osallistuvat kuvaa kokemuksiin jollakin tavalla. Tutkimusaineiston hankintatavat edustavat erilaisia tapoja saada ihmiset ilmaisemaan kokemuksiaan: puhe, tekstit, piirroukset, valokuvat, liike, eleet ja ilmeet. Tutkimuksen kannalta oleellista on, että kokemuksiin voidaan palata myöhemmin tutkittavan aineiston avulla. (Perttula 1995, 116-117; 140.)

Kokemus fenomenologisena käsitteenä ymmärretään laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Oleminen on kehoollista toimintaa ja havainnointia ja samalla koetun ymmärtävää jäsentämistä. Yksilön suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen kokemuksissaan. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Tässä tutkimuksessa on kysymys aineenopettajaopiskelijan kokemuksista opettajankoulutuksen todellisuudessa. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta omaan todellisuuteensa eikä ihmistä ei voi ymmärtää erillään tuosta suhteesta. Kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Toinen perusmuoto on intentionaalisuus. Intentionaalisuus tarkoittaa, että kaikki merkitsee meille jotain. Todellisuus ei ole neutraali massa, vaan jokaisessa havainnossa kohde näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostuksen ja uskomusten valossa (esimerkiksi hyvänä, kauniina, kiinnostavana). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on se, millaisena ohjattu harjoittelu näyttäytyy aineenopettajaopiskelijalle. Kun henkilö tekee jotain, voimme ymmärtää hänen toimintansa tarkoituksen kysymällä, millaisen merkityksen pohjalta hän toimii, tai sitten tässä tutkimuksessa, millaisia aineenopettajaopiskelijoiden opiskelu ja -harjoitteluorientaatiot ovat. (Laine 2007, 29.)

Ihminen on historiallinen, kulttuurinen ja sosiaalinen olento. Tietoisuus vaikuttaa kokemukseen ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat tietoisuuteen. Kokemus muodostuu kaikista ajatuksista, muistoista, tunteista ja odotuksista, jotka kokemus tuo esiin ihmisessä. Opettajakoulutuskontekstissa tämä tarkoittaa opettajaopiskelijoiden ennakkokäsityksiä ja -odotuksia liittyen opettajan työhön ja opettajaopintoihin. (Alexandersson 1994, 140; Väisänen ym. 2000, 132-134.)

Moustakas (1994, 58-59) määrittelee fenomenologian tutkimussuuntaukseksi, joka tarkastelee asioiden ilmentymiä sellaisenaan, erillään jokapäiväisistä rutiineista ja ennakoasenteista siitä, mitä me uskomme olevan totta. Fenomenologia tutkii kokonaisuuksia eri puolilta, eri näkökulmista ja perspektiiveistä kunnes ilmiön tai kokemuksen sisin olemus paljastuu. Fenomenologia etsii ilmiöiden merkityksiä ja saavuttaa oleellisen intuition ja kokemukseen kuuluvien tietoisten toimintojen reflektion avulla. Fenomenologia kuvailee, mutta ei selitä tai analysoi kokemuksia. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijalla on henkilökohtainen kiinnostus tutkittaviin kokemuksiin, ja tutkija on läheisessä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Fenomenologiselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen subjekti ja objekti ovat integroituneet. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa intersubjektiivinen todellisuus on osa tutkimusprosessia, sillä jokainen havainto alkaa tutkijan omasta tutkittavaa asiaa tai kokemusta koskevasta ymmärryksestä. Tutkittavaa kokemusta koskeva tutkimusmateriaali, tutkijan oma ajattelu, reflektio ja arvio ovat tutkimuksen ensisijaiset lähteet. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskysymysten tulee olla huolellisesti laaditut, niin että ne ohjaavat fenomenologista näkemisen, reflektoinnin ja tietämisen prosessia.

Tässä tutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat osa aineenopettajankoulutukseen kuuluvaa ohjatun harjoittelun todellisuutta. Tutkija on osallinen tutkittavan kokemusta toimiessaan harjoittelukoordinaattorina normaalikoulussa, jossa tutkimukseen osallistuvat opiskelijat suorittavat ohjatun harjoittelun kolme jaksoa. Tutkittavaa ilmiötä koskeva tutkijan ymmärrys on syntynyt omasta historiasta opettajaopiskelijana, pitkän opettaja- ja harjoittelun ohjaajan kokemuksen myötä sekä tutustumalla asiaa koskevaan tieteelliseen kirjallisuuteen.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisessa aineistolähtöisessä tutkimusaineiston analyysissä lähdetään liikkeelle aineiston kuvauksesta, jossa nostetaan esiin tutkimuskysymysten kannalta oleelliset asiat. Kuvauksen jälkeen aineistosta nostetaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Merkityskokonaisuudet löydetään sisäisen yhteenkuuluvaisuuden ja samankaltaisuuden perusteella. Samankaltaisuudet ja erilaisuudet muodostavat omat kokonaisuuutensa, jotka tutkija tulkitsee. Analyysissä tematisoidaan esitetyt kuvaukset. Aineisto jaotellaan erillisiin merkityskokonaisuuksiin, joista synteesivaiheessa muodostetaan kokonaisuus. (Tuomi ym. 2003,103.)

Induktiivinen aineiston analyysi muodostuu kolmesta vaiheesta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Teoriaohjaava eli abduktiivinen sisällön analyysi etenee periaatteessa samoin lukuun ottamatta viimeistä vaihetta. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet johdetaan aineistosta, kun teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet ovat jo olemassa. (Tuomi ym. 2003, 110-116.)

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat henkilökohtaiset dokumentit, joissa henkilö kuvaa kokonaisuutta tai osaa omasta elämästään tai henkilö reflektoi tiettyä tapahtumaa tai aihetta. Tutkimuksessa on otettava huomioon tutkimusmateriaalin luonne, kuten onko se tutkijan etukäteen pyytämää ja tutkimusta varten tuotettua, vai onko se tuotettu muuta tarkoitusta varten. Tutkimusaineisto voi olla laaja tai rajoitettu. Se voi olla alkuperäisessä muodossaan tai tutkimusta varten toimitettua. Tässä tutkimuksessa tutkimusmateriaalin muodostavat aineenopettajaopiskelijoiden tuottamat tekstit, joissa he refleктоivat opettajankoulutukseen liittyviä kokemuksiaan. Tutkimusmateriaalia ei ole tuotettu tätä tutkimusta varten, vaan tutkimusmateriaali muodostuu aineenopettajaopiskelijoiden ohjattuun harjoitteluun liittyvistä opiskelutehtävistä. Tutkimusmateriaali on suppea eikä sitä ole toimitettu mitenkään tutkimusta varten. (Bogdan ym. 1975, 96-98.)

Tutkija vaikuttaa tutkimusmateriaaliin valinnan ja tulkinnan kautta. Tutkijan ja tutkittavan elämä kietoutuvat toisiinsa myös muulla tavoin. Tutkimuksen kohteena on toisaalta tutkittavan kokemus, toisaalta hänen tapansa ilmaista kokemustaan. Lisäksi tutkimuksessa on läsnä tutkijan kokemus tutkittavan kokemuksesta ja sen ilmauksesta sekä tutkijan tapa ilmaista kokemuksensa toisten kokemuksesta. (Perttula 1995, 41-42.)

Fenomenologian sisällä on useita erilaisia tutkimussuuntauksia. Yksi uusimmista suuntauksista on Jonathan Smithin kehittämä tulkitseva fenomenologinen analyysi (Interpretative Phenomenological Analysis, IPA). IPA on laadullinen tutkimusote, joka on kiinnostunut siitä, millaisia merkityksiä ihmiset antavat elämiskokemuksilleen. IPA on fenomenologinen siinä suhteessa, että se on kiinnostunut tutkimaan kokemuksia niiden omilla ehdoilla. IPA pyrkii tutkimaan kokemuksia sellaisinaan, ilman edeltä asetettuja tai abstrakteja kategorioita. IPA on kiinnostunut tutkimaan merkityksiä, jotka jokapäiväinen elettyjen kokemusten virta tuo ihmisille. Kokemus on jotain merkittävää, joka tapahtuu ihmiselle. Tässä tutkimuksessa tuo merkittävä tapahtuma on aineenopettajakoulutukseen sisältyvä ohjattu harjoittelu ja siihen sisältyvä portfolio työskentely, jonka tarkoituksena on kehittää opettajaopiskelijoiden

reflektiotaitoja ja sitä edistää opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. (Smith ym. 2009, 1-3.)

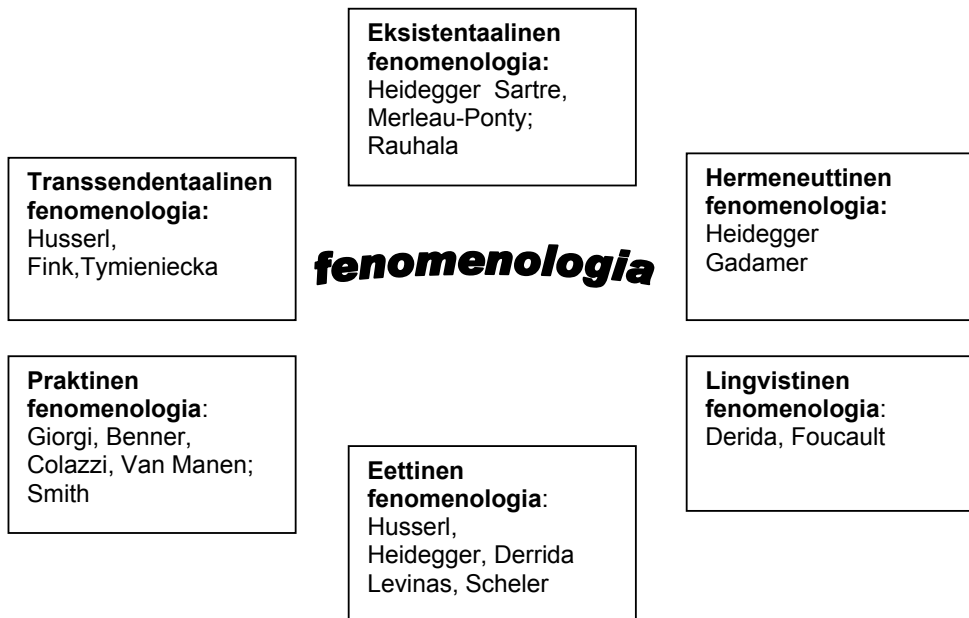
Kokemus on hierarkkinen käsite. Alimmalla tasolla on jokapäiväisen elämän tiedostamattomien tapahtumien virta. Kokemus alkaa, kun ihminen tiedostaa yksittäisen tapahtuman. IPA voisi periaatteessa tutkia myös näitä kokemuksia, mutta varsinaisesti IPA on kiinnostunut laajasisältöisemmistä ja ihmisen elämän kannalta merkittävämmistä kokemuksista. Nämä laajasisältöiset kokemukset voivat muodostua erillisistä ja eri aikoina tapahtuneista elämän tapahtumista, jotka liittyvät toisiinsa yhteisen merkityksen kautta. Kokemukset voivat olla sekä spontaaneja että ”pakotettuja”. Kun ihmisen elämässä tapahtuu jotakin merkittävää eli hän tulee osalliseksi ”kokemukseen”, ihminen alkaa reflektoida tapahtuman merkitystä. IPA -tutkimus on kiinnostunut näistä reflektiosta, esimerkiksi siitä, miten joku käsittelee elämässä merkittäviä tapahtumia kuten ammattiin valmistumista, työelämää astumista, ensimmäisen lapsen syntymää, tai miten joku esimerkiksi tekee tärkeän päätöksen. Jotkut näistä kokemuksista voivat olla tulosta kyseisen henkilön edeltävästä toiminnasta, jotkut odottamattomia, jotkut ovat lähes huomaamattomia ja hetkellisiä, toiset voivat jatkua pitkänkin ajan. Kokemukset voivat olla positiivisia tai negatiivisia. Yhteistä näille kokemuksille on se, että niillä on tärkeä merkitys kyseiselle henkilölle, joka kohdistaa niihin reflektiota, ajatuksia ja tunteita selvittäessään näiden kokemusten merkitystä itselleen. Kun fenomenologia pyrkii paljastamaan universaalien kokemusten syvimmän olemuksen, on tulkitsevan fenomenologisen analyysin (IPA) tavoitteena paljastaa yksittäisten henkilöiden yksittäisten kokemusten olemus. IPA:n mukaan tutkija ei voi koskaan täydellisesti tavoittaa tutkittavan kokemusta, koska tutkittavan kokemus kuuluu tutkittavan omaan tajunnalliseen, keholliseen ja situationaaliseen asemaan maailmassa eikä toinen pääse koskaan täysin sisälle tähän maailmaan. (Smith ym. 2009, 16; 19.)

IPA on myös hermeneuttinen tutkimusote siinä mielessä, että yrittäessään selvittää ihmisten kokemusten merkityksiä tutkija tulkitsee niitä. IPA lähtee oletuksesta, että ihminen on ajatteleva olento, ja siksi ihmisen arviot ovat reflektioita hänen yrityksistään antaa merkityksiä kokemuksilleen. IPA:n mukaan pääsy tutkittavan ihmisen kokemukseen on aina riippuvainen siitä, mitä tutkittava kertoo tutkijalle kokemuksestaan. Tutkija joutuu tulkitsemaan tutkittavan arvioita ymmärtääkseen tämän kokemuksia. Tulkinnalliseen fenomenologiseen analyysiin sitoutunut tutkija on sitoutunut myös kaksinkertaiseen hermeneutiikkaan, sillä tutkija yrittää selvittää, miten tutkittava selvittää sitä, mitä hänelle tapahtuu. Tutkijalla on täten kaksoisrooli. Hän käyttää samoja henkisiä ja henkilökohtaisia taitoja ja kykyjä kuin tutkittava, jonka kanssa tutkija jakaa saman perustavaa laatua olevan ominaisuuden – molemmat ovat ihmisiä. Samaan aikaan tutkija käyttää näitä taitoja tietoisemmin ja systemaattisemmin. Sinällään tutkijan selvitystyö on sekundaarista: tutkijalla on pääsy tutkittavan kokemuksiin vain tämän omien selonteokojen kautta. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa osien ja kokonaisuuden välistä suhdetta. Jotta tutkija voi ymmärtää osan, on hänen katsottava kokonaisuutta, ja jotta hän ymmärtää kokonaisuuden, on hänen tarkasteltava sen osia. Hermeneuttinen kehä toimii useilla eri tasoilla: sana - lause; tekstin osa – koko teksti; yksittäinen teksti – kokoelma; haastattelu - tutkimusprojekti; yksittäinen tapahtuma – koko elämä. Hermeneuttisen kehän anti tulkinnalliselle feno-

menologiselle analyysille on se, että IPA:n analyysiprosessi on iteratiivinen – tutkija liikkuu edestakaisin tarkastellessaan tutkittavaa materiaalia, sen sijaan että etenisi askel askeleelta. (Smith ym. 2009, 21-29.)

Tulkinnallinen fenomenologinen analyysi (IPA) on luonteeltaan idiografista tutkimusta, sillä se on sitoutunut yksittäisen tapauksen yksityiskohtaiseen tutkimiseen. IPA haluaa tietää yksityiskohtaisesti, minkälainen jonkun yksittäisen henkilön kokemus on, ja miten tämä yksittäinen henkilö ymmärtää sen, mitä hänelle on tapahtumassa. IPA -tutkimusten osanottajajoukko on yleensä pieni ja tarkoituksena on paljastaa jotakin jokaisen yksittäisen osallistujan kokemuksesta. Tutkimus voi tutkia tapausten yhtäläisyyksiä ja eroja. IPA:n avulla voi päästä yleisempiin väittämiin, mutta vasta kun jokainen tapaus on tutkittu kaikilta mahdollisilta puolilta. Tulkinnallisen fenomenologisen analyysin (IPA) tutkimuksen kohteena on suhteellisen pieni joukko tutkittavia, ja tarkoituksena on löytää melko homogeeninen otos, niin että otoksen sisällä voidaan tutkia yksityiskohtaisesti tapausten konvergenssia ja divergenssiä. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukon muodostaa 12 aineenopettajaopiskelijan portfoliotekstit, jotka ovat opiskelijoiden ohjattuun harjoitteluun liittyviä oppimistehtäviä. (Smith ym. 2009, 29-30.)

Erilaisten fenomenologisten tutkimussuuntausten kentässä sijoitan tulkinnallisen fenomenologisen analyysin Van Manenin esittämässä fenomenologian kartassa praktisen fenomenologian ryhmään Van Manenin, Giorgin ja Colazzin seuraan. Tulkinnallisen fenomenologisen analyysin tavoitteet ovat käytännönläheiset. IPA:n kehittäjä Jonathan Smith (2009, 16) toteaa, että kun Husserl asetti fenomenologian tavoitteeksi inhimillisen kokemuksen syvimmän olemuksen paljastamisen, niin IPA:n tavoite on vaatimattomampi: IPA yrittää ymmärtää yksittäisten henkilöiden yksittäisiä kokemuksia.



Kuvio 10. Tulkitsevan fenomenologisen analyysin paikka fenomenologian kartalla van Manenia (2000) mukaillen.



Eri tutkijoiden esittämät fenomenologisen analyysin vaiheet muistuttavat toisiaan. Kaikki tutkijat korostavat tutkijan omien tutkittavaa ilmiötä koskevien ennakkokäsitysten selvittämisen eli niin sanottua sulkeistamisen (bracketing) tärkeyttä, vaikka sitä ei Teschiä lukuun ottamatta pidetä varsinaisena analyysivaiheena, vaan koko tutkimusasetelmaa koskevana perustavaa laatua olevana periaatteena. Seuraavassa taulukossa olen vertaillut muutamia eri lähteissä esitettyjä fenomenologisen analyysin vaihteita.

*Taulukko 8. Fenomenologisen analyysin vaiheet eri tutkijoiden mukaan (Giorgi ja Colazzi Åstedt-Kurjen ym., 1997, 157-158 mukaan; Tesch, 1990, 92-93; Smith ym. 2008, 66-76)*

Giorgi	Colazzi	Tesch	IPA
		tutkijan omien tutkittavaa ilmiötä koskevien ennakkokäsitysten selvittäminen (sulkeistaminen)	
tutkittavan materiaalin lukeminen kokonaiskäsityksen muodostamiseksi	tutkittavan materiaalin lukeminen kokonaiskäsityksen muodostamiseksi	tutkittavan materiaalin lukeminen kokonaiskäsityksen muodostamiseksi	tutkittavan materiaalin lukeminen kokonaiskäsityksen muodostamiseksi
tutkittavaa ilmiötä koskevien ilmaisujen erottaminen yksittäisten henkilöiden kuvauksista	tutkittavaa aihetta kuvaavien tärkeiden ilmaisujen erottaminen	merkitysyksikköjen etsiminen	yksittäisen tutkittavan materiaalin ensimmäinen kommentointi
ilmaisujen sisältämien olennaisten piirteiden tunnistaminen ja merkitysten nostaminen arkikielestä tieteellisiksi käsitteiksi	ilmaisuista esiin tulevien merkitysten muotoileminen jokaisen yksittäisen tutkittavan kuvauksista	teemojen muodostaminen	esiin nousevien teemojen muotoileminen
merkitysyksiköiden yhdistäminen siten, että ne kuvaavat tutkimukseen osallistuvien kokemuksia; kokemukset voidaan ilmaista yleisellä tai spesifillä tasolla	muotoiltujen merkitysten kokoaminen ja järjestäminen teema-alueiksi	yksittäisen kuvauksen kirjoittaminen	esiin nousseiden teemojen välisten yhteyksien etsiminen
	alustavien tulosten yhdistäminen tutkittavaa ilmiötä kuvaaviksi kokonaisuuksiksi	yleisen kuvauksen kirjoittaminen yksittäisten kuvausten pohjalta = ilmiön perusrakenteen tunnistaminen	toisen tutkittavan materiaalin kommentointi jne.
	ilmiön kuvausten muotoileminen tyhjentävästi		eri tutkittavien tapausten välisten yhtäläisyyksien etsiminen
	tulosten validointi palauttamalla ja peilaamalla alkuperäisdataan		tutkimusraportin kirjoittaminen

Tulkinnallinen fenomenologinen analyysi eroaa esimerkiksi Giorgin esittämästä analyysitavasta lähinnä suhteessa Husserlin fenomenologiaan. Giorgin analyysi on Husserlin ajatusten tuomista käytännön tutkimuksen tasolle, kun taas IPA pohjautuu useiden fenomenologisten filosofien ajatuksille. Giorgin analyysi on luonteel-

taan deskriptiivistä, IPA:n puolestaan tulkitsevaa. Giorgin menetelmän tavoitteena on löytää kokemuksesta yhteiset piirteet, kun IPA on luonteeltaan idiografista ja sen tavoitteena on paljastaa yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia yksittäisten tapausten välillä. (Smith ym. 2009, 200-201.)

Brocki ja Weardon (2006, 100-101) vertaavat artikkelissaan IPA:a muihin laadullisiin metodologioihin ja toteavat, että IPA on analyysimenetelmänä suhteellisen helposti omaksuttavissa, sillä se on riisuttu fenomenologisiin analyysitapoihin liittyvästä salaperäisyydestä. IPA:a käyttävät tutkijat pyrkivät tutkimusraporteissaan selvään ja ymmärrettävään kieleen vaikeaselkoisen fenomenologisen ilmaisun sijaan.

### **4.3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN JA ANALYYSIPROSESSI**

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe alkoi tutkimuksen aiheen esiin nousemisesta. Taustalla oli tutkijan tyytymättömyys, huoli ja turhautuminen ohjattua harjoittelua suorittavien opettajaopiskelijoiden portfoliotyöskentelyyn sekä portfoliotyöskentelyä koskeviin palautteisiin, jotka olivat pääasiassa kielteisiä. Jo ennen tutkimussuunnitelman hyväksyttämistä aloin tutustua portfolioa ja reflektiota koskevaan kirjallisuuteen. Tässä vaiheessa selkeni käsitys siitä, että tutkimus tulee olemaan laadullinen. Tutkimusmenetelmäkirjallisuuteen tutustuminen johdatti tutkimaan fenomenologiaa mahdollisena tutkimusotteena. Vuoden 2008 alkupuolella laadin suunnitelman tutkimusmateriaalin hankinnasta. Saatuaani tutkimusluvan kasvatustieteellisen tiedekunnan dekaanilta ja normaalikoulun johtavalta rehtorilta laadin opettajaopiskelijoille ohjeen ja portfolioa koskevan kyselylomakkeen. Jaoin opiskelijoille ohjeet ja kyselylomakkeen vasta vähän ennen viimeisen harjoittelujakson päättymistä. Tällä halusin estää mahdollisen dokumenttien korjailemisen ja täydentämisen.

Seuraavan vaiheen tutkimusta muodosti ensimmäinen tutustuminen materiaaliin. Saatuaani opiskelijoilta pyytämäni dokumentit luin läpi kaiken saamani materiaalin useaan kertaan saadakseni yleiskuvan opiskelijoiden portfolioista, niiden sisällöstä sekä opiskelijoiden tavasta reflektoida kokemuksiaan opettajaopiskelijoina eri harjoittelujen kuluessa sekä heidän harjoittelukokemuksistaan. Lukemisen yhteydessä tein myös päätöksen siitä, mitkä portfoliot ja mitkä portfolion osat otan mukaan seuraavaan tutkimuksen vaiheeseen. Tässä vaiheessa päätin, että en ota tutkimukseen mukaan näyteportfolioita, koska ne eivät sisältäneet tutkimuskysymysten kannalta oleellista lisätietoa. Tutkimukseen valikoitui tässä vaiheessa 28 portfolioa. Valintaperusteena oli portfolioiden sisällöllinen monipuolisuus: mukaan tulivat sellaiset portfoliot, jotka sisälsivät opiskelijan reflektointeja eri harjoittelujaksoilta ja kuvasivat tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti. Opettajaopiskelijoiden harjoitteluaine tai sukupuoli eivät vaikuttaneet valintaan.

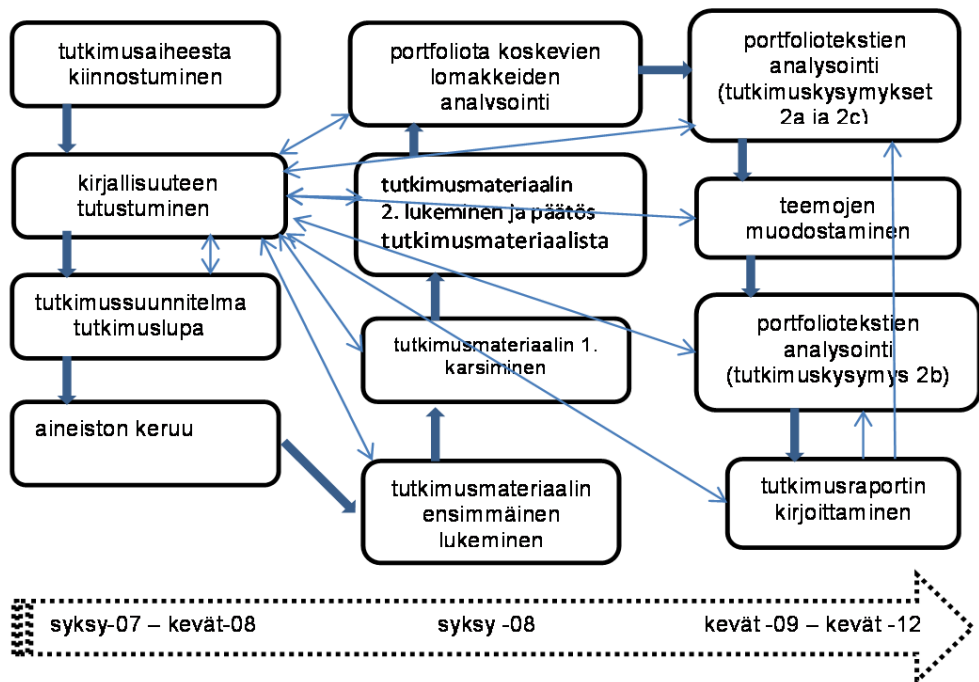
Luettuani valitsemani tutkimusmateriaalin vielä kerran tein lopullisen päätöksen tutkimukseen mukaan otettavista dokumenteista. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ("Miten aineenopettajaopiskelijat kokevat ohjatun harjoittelun portfoliotyöskentelyn ammatillisen kehityksen kannalta?") liittyen tutkimukseen tuli mukaan 40 vastauslomaketta (palautettiin 42; kahdessa lomakkeessa ei vastattu portfolioa koskeviin

kysymyksiin). Toista ja kolmatta tutkimuskysymystä varten valitsin kaksitoista portfoliota, jotka eri tavoin kertoivat opiskelijoiden harjoittelukokemuksista.

Tehtyäni päätöksen tutkimukseen mukaan tulevista opiskelijoista ja portfolioteksteistä, aloitin tekstien alustavan analyysin opiskelija kerrallaan. Vaikka tulkitseva fenomenologinen analyysi (IPA) ei Smith ym. (2009, 83) mukaan edellytä tutkittavien tekstien jakamista merkitysyksiköihin, etsin jokaisesta tekstistä lausumat, jotka katsoin kantavan ilmiöön liittyviä erityisiä merkityksiä. Koin tämän tavan itselleni helpommaksi tavaksi käsitellä tekstimassaa. Samalla kun erotin tekstistä lausumat, kommentoin niitä alustavasti. Tulkitsevassa fenomenologisessa analyysissä kommentit voivat olla deskriptiivisiä, lingvistisiä ja konseptuaalisia. Deskriptiiviset kommentit kuvailevat ilmaisujen sisältöä, lingvistiset kommentit koskevat kielenkäytön piirteitä ja konseptuaaliset kommentit ovat edellisiä kommentoinnin lajeja tulkitsevampia ja syvemmälle meneviä ja ne ovat usein muodoltaan kysyviä. Konseptuaaliseen kommentointiin liittyy kiinteästi tutkijan omien käsitysten reflektointi. Tulkitessaan tutkittavan lausumia tutkijan tulee tiedostaa tulkinnan pohjalla oleva oma kokemukseen tai ammattiin liittyvä tietämys.

Saadakseni vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten aineenopettajaopiskelijat kokevat ohjatun harjoittelun portfoliotyöskentelyn ammatillisen kehittämisen kannalta” luin opiskelijoilta saamani 40 lomaketta. Aloitin analyysin etsimällä teksteistä aiheeseen liittyvät lausumat ja tein ensimmäisen kommentoinnin, joka oli luonteeltaan deskriptiivistä. Tämän jälkeen luin tekstin ja kommentit uudelleen ja aloin tehdä konseptuaalisia kommentteja samalla kommentoiden omia kokemuksia ja tietämystä. Lingvistisiä kommentteja en juuri tehnyt johtuen tutkittavan materiaalin luonteesta. Tekstit olivat tyyliltään varsin samanlaisia ja sisälsivät vain vähän kielellisiä elementtejä, jotka olisivat tuoneet tutkimukseen jotain lisäinformaatiota. Kommenttien pohjalta muodostin teemat.

Toista tutkimuskysymystä ja sen alakysymyksiä varten luin ja kommentoin opettajaopiskelijoiden portfoliotekstit. Analysoin tekstit ensin tutkimuskysymykseen 2.1. ”Mitä aineenopettajaopiskelijan reflektovat” liittyen reflektion kohteen suhteen. Saadakseni vastauksia 2.2.-tutkimuskysymykseen ”Miten aineenopettajaopiskelijan reflektovat” käytin analyysin apuna Hattonin ja Smithin 1995 esittämää reflektion laadullisten tasojen jaottelua, joka on esitelty toisaalla tässä tutkimuksessa. Samaa jaottelua on käytetty useissa tutkimuksissa, esimerkiksi Orland-Barak (Orland-Barak, 2007) ja Maaranen (Maaranen, 2009). Lopuksi vertasin yksittäisten opiskelijoiden eri harjoittelujaksoilla tuottamia tekstejä toisiinsa saadakseni vastauksen tutkimuskysymykseen 2.3. ”Miten reflektion kohde ja taso muuttuvat eri harjoittelujaksojen aikana”. Kolmatta tutkimuskysymystä ”Millainen ohjattu harjoittelu on aineenopettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen kokemuksena” varten luin jälleen kerran tutkimusmateriaalin ja aikaisemmin tekemäni analyysin reflektion kohteista ja analysoin tekstit. Analyysin pohjalta muodostin teemat (liite 9).



Kuvio 11. Tutkimuksen eteneminen vaiheittain

#### 4.4 TUTKIMUSAINEISTO JA SEN KERUU

Tutkimusaineiston muodostavat keväällä 2008 aineenopettajaopintojen päättöharjoittelua suorittavien opiskelijoiden työ- ja näyteportfoliot sekä kyselylomakkeen vastaukset. Pyysin opiskelijoita kopioimaan ja toimittamaan minulle orientoivan harjoittelun ennakkotehtävän, orientoivan harjoittelun loppuraportin, perusharjoittelun ennakkotehtävän, perusharjoittelun loppuraportin, soveltavan harjoittelun suunnitelman, soveltavan harjoittelun raportin, syventävän harjoittelun ennakkotehtävän sekä syventävän harjoittelun itsearviointitehtävän. Normaalikoulun harjoitteluoppaassa olevien portfolio-ohjeiden mukaan näiden kaikkien olisi pitänyt sisältyä työportfolioon. Harjoitteluoppaassa olevat tehtävänannot löytyvät liitteistä 3, 4 ja 5. Tutkimukseen valikoituneiden opiskelijoiden tekstien yhteenlaskettu pituus vaihteli seitsemästä kahteenkymmeneen neljään sivuun. Tutkimukseen valikoitui mukaan eri aineiden opiskelijoita, sekä naisia että miehiä. Valinnan tein portfolio-tekstien laadun ja monipuolisuuden, en opiskelijan sukupuolen tai opiskeltavien aineiden perusteella.

Vain yhdellä tehtävät palauttaneista opiskelijoista oli kaikki pyydettyt dokumentit portfolioissaan. Erityisesti orientoivan harjoittelun ennakkotehtävä ja raportti puuttuivat monilta. Oletan syynä olleen sen, että orientoiva harjoittelu suoritetaan yleensä kaksi tai kolme vuotta ennen muita harjoittelujaksoja, eivätkä opiskelijat olleet säilyttäneet orientoivan harjoittelun materiaaleja, vaikka ohjeiden mukaan ne olisi pitänyt säilyttää ja palata niihin perusharjoittelun yhteydessä. Monilta puuttuivat myös

soveltavan harjoittelun suunnitelma ja raportti. Soveltavan harjoittelun organisoivat soveltavan kasvatustieteen aineryhmä, eikä normaalikoululla ja soveltavan kasvatustieteen aineryhmällä ole yhtenäistä käytäntöä portfolion käyttämisestä myös soveltavassa harjoittelussa.

Keväällä 2008 kyseissä normaalikoulussa syventävän harjoittelun suoritti 116 opiskelijaa. Heistä määräaikaan mennessä palautti pyydettyä portfolion osat 52 opiskelijaa. Loppukevällä ja kesän aikana sain vielä seitsemän portfolioa. Palautetut portfolioit olivat sekä ulkoasultaan, laajuudeltaan että sisällöltään hyvin erilaisia. Laajuus vaihteli muutamasta sivusta noin 50 sivuun. Mukana oli myös sähköisessä muodossa olevia portfolioita. Alkuperäisen suunnitelman mukaan olisin tarkastellut tutkimuksessani myös näyteportfolioita, mutta totesin sen tutkimuksen tarkoituksen kannalta toisaalta erittäin suuritöiseksi tehtäväksi, toisaalta tutkimustehtävän kannalta vähän lisäinformaatiota antavaksi.

Aineiston puutteisiin on varmasti useita syitä. Osa opiskelijoista ei ehkä halunnut nähdä etsimisen ja monistamisen vaivaa. Osalla opiskelijoista portfolio oli todennäköisesti puutteellinen tai sitä ei ehkä ollut tehty lainkaan. Joku saattoi vierastaa ajatusta luovuttaa portfolio luettavaksi henkilölle, joka oli näkyvästi osa harjoittelua, vaikka ei osallistunutkaan tutkimuksessa mukana olevien opiskelijoiden ohjaukseen. Mahdollisesti myös normaalikoulun ohjaavien opettajien asenne portfoliotyöskentelyä sekä tätä tutkimusta ja sen tekijää kohtaan on voinut vaikuttaa opiskelijoiden halun luovuttaa portfolio tutkimukseen. Portfolioita luovutettiin kaikista aineryhmistä yhtä lukuun ottamatta. Jotkut ohjaavat opettajat olivat huolissaan siitä, että opiskelijat ovat mahdollisesti kirjoittaneet heistä tunnistettavasti. Ohjaavien opettajien huoli oli kuitenkin turha: vain kaksi opiskelijaa mainitsee portfolioteksteissään ohjaavan opettajan nimeä, hekin olivat kenttäkoulun opettajia. Tutkijan olisi ollut mahdollista saada selville harjoittelukoordinaattorin ominaisuudessa ohjaavien opettajien nimet, mutta en ole niitä selvittänyt. Tutkimuksen kannalta ei ole mitään merkitystä sillä, kuka on ohjannut kutakin yksittäistä opiskelijaa.

*Taulukko 9. Tutkimuksen kohteet ja koodinimet*

opiskelija/ teksti	OE	OR	PE	PR	SOE	SOR	SYE	SYI	sivut
ADAM	x	x	x	x	x	x	x	x	21
BEN		x		x	x	x		x	9
ANNA		x	x	x			x	x	7
BELLA	x	x	x	x			x		11
CILLA		x	x	x			x	x	11
DINA		x	x	x			x	x	12
EVA		x	x	x			x	x	7
FIA		x	x	x	x	x	x	x	24
GITTA		x	x	x			x	x	15
CALLE		x	x	x		x	x	x	12
HELEN	x	x	x	x	x	x	x	x	16
DAVID			x	x		x	x	x	8
									151

Tutkimukseen valikoimistani opiskelijoista yksi on humanististen aineiden opiskelija, kaksi kutsumusaineiden opiskelijoita, kaksi matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opiskelijoita sekä seitsemän kieliaineiden opiskelijoita. Kieliaineiden opiskelijoiden joukossa on edustettuna neljä eri kieliainetta. Sukupuolijakauma on neljä miesopiskelijaa ja kahdeksan naisopiskelijaa.

Taulukossa 9 mainittujen opettajaopiskelijoiden portfoliotekstien lyhenteissä OE tarkoittaa orientoivan harjoittelun ennakkotehtävää, OR orientoivan harjoittelun raporttia, PE perusharjoittelun ennakkotehtävää, PR perusharjoittelun raporttia, SOE soveltavan harjoittelun ennakkotehtävää, SOR soveltavan harjoittelun raporttia sekä SYE syventävän harjoittelun ennakkotehtävää ja SYI syventävän harjoittelun lopuksi kirjoitettavaa itsereflektointitehtävää. Tehtävänannot löytyvät liitteistä 3, 4 ja 5.

## 4.5 TUTKIMUKSEEN LIITTYVIÄ EETTISIÄ KYSYMYKSIÄ

Tutkijan ollessa osa tutkittavaa ilmiötä tulee kiinnittää erityistä huomiota tutkimuksen validiteettiin liittyviin ongelmiin, kuten subjektiivisuuteen ja siitä johtuvaan mahdolliseen tulosten vinoutumiseen sekä eettisiin kysymyksiin. Tutkimuksen validiteettiin liittyviä kysymyksiä tarkastelen luvussa 6. Tutkijalla, joka on osa tutkittavaa ilmiötä, on mennyt, nykyinen ja mahdollisesti myös tuleva rooli organisaatiossa, mikä tuo mukanaan tutkimukseen organisaatiokulttuurin sekä työhön liittyvät ammatilliset ja henkilökohtaiset suhteet. Nämä voivat vaikuttaa tutkijan tapaan havainnoida ja tulkita tutkimusaineistoa sekä siten, että tutkija ei huomaa joitakin puolia tutkittavasta ilmiöstä, mutta myös niin, että tutkija näkee ilmiössä puolia, joita siinä ei todellisuudessa ole. Tutkijan tulee myös tiedostaa tutkimustulosten mahdollisesti työyhteisölle aiheuttamat dilemmat. Erityistä huomiota on kiinnitettävä tutkimukseen osallistuvien anonymiteettiin sekä siihen, missä määrin osallistuminen on ollut vapaaehtoista. (Smyth ym. 2008, 34-39.)

Tässä tutkimuksessa tutkija on osa tutkimuksen kohteena olevien aineenopettajaopiskelijoiden elämää toimimalla harjoittelukoulussa harjoittelukoordinaattorina, jonka tehtäviin kuuluu muun muassa osallistua harjoittelusuunnitelmien ja harjoitteluun liittyvien kaikille yhteisten toimintojen suunnitteluun, tiedottaa sekä opastaa opiskelijoita harjoitteluun liittyvissä asioissa. Tutkimuksen tekijä toimii myös ohjaavana opettajana harjoittelukoulussa, mutta opiskelijat, jotka ovat olleet tutkijan ohjattavina, on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.

Opiskelijoiden anonymiteetti on turvattu sillä, että missään tutkimuksen vaiheessa tutkija ei ole paljastanut kenellekään tutkimukseen valikoituneiden opiskelijoiden henkilöllisyyttä. Tutkimusraportissa ei myöskään ole luettavissa, missä kouluissa opiskelijat ovat harjoittelunsa suorittaneet, ketkä ovat toimineet heidän ohjaavina opettajinaan tai missä aineessa he ovat harjoittelunsa suorittaneet.

Ohjaavien opettajien ilmaistua huolensa siitä, että tutkijana saan mahdollisesti tietooni kollegoihin henkilökohtaisesti liittyviä asioita lukiessani opiskelijoiden portfoliotekstejä, pyysin opiskelijoita mustaamaan kirjoituksissa esiintyvät mahdolliset nimet. Ainoastaan kahdessa kirjoituksessa ohjaava opettaja mainittiin nimeltä, hänkin oli tutkijalle tuntematon kenttäkoulun opettaja. Opiskelijoiden tutkimukseen

luovuttamissa teksteissä ei myöskään ollut tietoja, joiden perusteella olisi voinut tunnistaa yksittäisiä harjoittelukoulun tai kenttäkoulun oppilaita.

Tutkimukseen pyydettyt tekstit ovat osa opiskelijoiden harjoitteluportfoliota, ja siten yksi harjoitteluun liittyvä opintotehtävä, jonka suorittaminen harjoittelusuunnitelmaan sisältyvien harjoittelun arviointikriteerien mukaan oli yksi tekijä, jonka perusteella arvioidaan, onko opiskelija suorittanut harjoittelun hyväksytysti. Opiskelijoiden opintosuoritusten osat eivät ole julkista materiaalia, mutta ne eivät ole myöskään puhtaasti henkilökohtaista materiaalia kuten esimerkiksi päiväkirjat.

# 5 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä kartoitin opiskelijoiden käsityksiä portfolio-työskentelyn hyödyistä ammatillisen kehittymisen kannalta sekä parannusehdotuksia nykyisiin käytäntöihin. Saadakseni vastauksen toiseen tutkimuskysymykseen analysoin opiskelijoiden portfoliotekstit reflektion kohteen ja laadullisen tason kannalta. Tutkimusmateriaalin muodostavat opiskelijoiden kirjalliset tehtävät, joten tutkimuksen kohteena on opiskelijoiden jälkikäteen omaan toimintaansa, tavoitteisiinsa ja tunteisiinsa kohdistuva mieleenpalauttava reflektio eli reflection-on-action -tyyppinen reflektio. Kolmas tutkimuskysymys on kokoava kysymys, jolla selvitän aineenopettajaopiskelijoiden harjoittelukokemuksia.

## 5.1 MITEN AINEENOPETTAJAOPISKELIJAT KOKEVAT OHJATUN HARJOITTELUN PORTFOLIOTYÖSKENTELYN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN KANNALTA?

Kyselylomakkeessa (katso liite 2) kysyin opiskelijoilta heidän käsityksiään portfolio-työskentelyn hyödyistä ammatillisen kehittymisen kannalta sekä kehittämisehdotuksia. Portfoliotyöskentelyä koskevan kyselylomakkeen palautti 42 opiskelijaa. Mukana analyysissä on 40 lomaketta, sillä kahdessa lomakkeessa ei vastattu portfolioa koskeviin kysymyksiin. Opettajaopiskelijoiden vastauksista lomakkeen ensimmäiseen kysymykseen: ”Miten olet kokenut portfoliotyöskentelyn opettajana kehittymisesi kannalta?” nousivat esiin seuraavat teemat: portfolio ammatillisen kehittymisen kuvaajana, portfolio opintojen eheyttäjänä, portfolio reflektion edistäjänä, portfolio ohjattuun harjoitteluun liittyvänä dokumenttikokoelmana. Toisen kysymyksen: ”Miten portfoliotyöskentelyä tulisi mielestäsi kehittää?” vastauksista nousivat esiin teemat: portfoliotyöskentelyn ohjauksen ongelmat, irrallisuus muista harjoitteluun liittyvistä tehtävistä sekä portfolion ohjeistus ja mallintaminen.

Kyselyyn vastanneet aineenopettajaopiskelijat kokivat portfoliotyöskentelyn pääsääntöisesti hyödyllisenä tai melko hyödyllisenä. Erityisesti korostui portfolion merkitys opiskelijan oman kehityksen kuvaajana. Opiskelijat kokivat, että vertaamalla eri harjoittelujaksolla tuotettuja töitä ja kirjoituksia he voivat tulla tietoisemmiksi omasta ammatillisesta kehitymisestään.



*”Materiaalin kerääminen harjoittelujen varrelta on tuntunut hyödylliseltä siksi, että näkee konkreettisesti miten on edistynyt milläkin eri osa-alueilla. Esimerkiksi materiaalin, omatekoisen sellaisen, on voinut havaita muuttuvan hyvin yksinkertaisesta ja pelkistetystä monipuolisemmaksi ja kenties vaikka kuvitetuksi, jota erityisesti alakoulun oppilaat arvostavat.” (ks3)*

*”Portfoliotyöskentelyssä pystyy seuraamaan omaa edistymistään ja kehittymistään harjoittelujen aikana. Kun kirjoittaa muistiin havaintoja tunneilta tai tekee tuntisuunnitelmia, pystyy myös myöhemmin katsomaan niitä ja havaitsemaan mihin eri asioihin on kiinnittänyt huomiota.” (ks10)*

Jotkut opiskelijat kokivat portfoliotyöskentelyn myös eheyttävän harjoittelua ja autavan kokonaiskuvan muodostamista. Harjoittelu suoritetaan useassa eri osassa, joilla on omat tavoitteensa. Harjoittelu voidaan suorittaa myös useamman lukuvuoden aikana, jolloin kokonaiskuvan saaminen voi olla vaikeaa.

*”Portfolion kokoaminen oli antoisaa. Materiaalia kertyi hyvin paljon ja sen lajittelu ja tarkastelu laajensi kokonaiskuvaani pedagogisten opintojen harjoittelujaksoista. Portfoliotyöskentely muodosti hyvän jatkumon, joka tuki kehittymistä hyvin kokonaisvaltaisesti.” (ks7)*

*”[Portfoliotyöskentely on ollut] työlästä mutta ihan kehittävää. Kokonaisuuden kannalta hyvä asia. Myös psykologisesti vie opinnot loppuun.” (ks37)*

Portfoliotyöskentely on opiskelijoiden mielestä ollut hyödyllistä reflektioon pakottavana harjoittelun osana, ja sitä kautta portfolion kokoaminen on ollut hyödyllistä ammatillisen kehittymisen kannalta. Tosin opiskelijat eivät tarkemmin kerro, miten portfoliotyöskentely on edistänyt ammatillista kehittymistä.

*”Portfoliossa oli pakko reflektoida kaikki harjoittelut ja pohtia sekä vahvuuksia että heikkouksia – joten siitä oli ehdottomasti hyötyä.” (ks17)*

*”Itselfreflektointi on todella tärkeää opettajan kehityksen kannalta ja juuri portfoliotyöskentelyssä itsereflektointi korostui.” (ks5)*

*”Myös eri harjoitteluiden eri luonteet ja painotukset tulivat esille portfolioa laatiessa.” (ks5)*

Jotkut opiskelijat näkivät portfolioilla olevan lähinnä välineellistä arvoa ohjattuun harjoitteluun liittyvänä dokumenttikokoelmana. Tämä kertoo tutkijan mielestä muun muassa siitä, että portfolion ideaa ja merkitystä ammatillisen kehittymisen kannalta ei ole ymmärretty. Portfolio nähdään konkreettisena esineenä (kansiona), ei oppimisprosessina.

*”Materiaalin keräämisen kannalta toimiva ratkaisu. Näkee hyvin kehityksen – varsinkin Power Pointien laadussa ja oleellisten asioiden löytämisessä.” (ks32)*

*”En ole ajatellut portfoliotyöskentelyä erityisesti harjoittelujen aikana. Minulla on tapana muutenkin arkistoida ja säilöä muistiinpanot, materiaalit jne. Tuntisuunnitelmista ja muista tuotoksista on varmasti tulevaisuudessa hyötyä.” (ks39)*

Monissa vastauksissa koettiin näyteportfolion laatiminen portfoliotyöskentelyn hyödyllisimmäksi osuudeksi, koska näyteportfolion laatiminen vaati aikaisemmin kootun materiaalin uudelleentarkastelemista. Myös esimerkiksi Loughranin ja Corriganin (1995, 570) tutkimuksessa opiskelijat näkivät portfolioilla olevan välillistä arvoa joko apuna työhaussa tai pohdintaan pakottavana opiskelutehtävänä.

*”Näyteportfolioa laatiessa huomasin, kuinka paljon oli kehittynyt opettajana.” (ks5)*

*”Tuntui ihan hyödylliseltä pohtia kehittymistään käymällä läpi ”tuotoksiaan” (tuntisuunnitelmat jne.) harjoittelujen ajalta. Nimenomaan näyteportfolion kokoaminen vaikutti mielekkäältä.” (ks14)*

Osa opiskelijoista ei katsonut portfoliotyöskentelystä olleen hyötyä ammatilliselle kehitykselleen harjoittelujen aikana, mutta portfolioilla oli arvoa ammatillisen kehittymisen ja oman opettajuuden tiedostamisen kannalta.

*”Portfolioilla ei ollut merkittävää roolia itse harjoittelun aikana, välillä se tuntuikin turhalta. Kuitenkin kootessani näyteportfolioa huomasin sen tarkoituksen: jälkeenpäin katsottuna sen avulla sai todella hyvän kuvan omasta kehityksestä. Se ei siis varsinaisesti vaikuttanut kehitykseen vaan sen tiedostamiseen ja oman opettajuuden ymmärtämiseen.” (ks32)*

*”En oikeastaan koe, että siitä olisi juurikaan ollut apua. Tunneilta keräämäni muistiinpanot on kyllä säilyssä, mutta en niitä ole kertaakaan vilkaissut, ja oikeastaan niitäkin oli turhauttavaa kerätä niin paljon. Seurantatehtävien kysymykset kyllä antoivat uutta kuvakulmaa tuntien seuraamiselle, joten ainakin uusia ajatuksia on saanut. Koen lähinnä, että portfolion keräys ja teko on ollut jotain kivaa extraa puuhaa, ei niinkään mikään kehittävää tekijä.” (ks16)*

*”Portfoliotyöskentelyllä ei ollut suurta merkitystä minulle. En ole palaillut katselemaan vanhoja tuntisuunnitelmiani tai lukemaan vanhoja harjoitteluraportteja. Reflektointi ja opettajana kehittyminen on pikemminkin tapahtunut aina siinä hetkessä tuntia pitäessä, raporttia kirjoittaessa tai tuntia suunnitellessa.” (ks24)*

*”Täytyy sanoa, ettei se [portfoliotyöskentely] ole ollut minulle olennaisinta, kyllä se opettajana kehittyminen tapahtuu muutoin kuin erilaisia raportteja väsäämällä. Päässä sen kehittymisen pitää edetä, jollei sitä ole, ei portfolio mielestäni asiaa hirveästi paranna.” (ks29)*

Tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat näkivät portfoliotyöskentelyn etuna lähinnä sen, että portfolioon sisältyvistä reflektointitehtävistä näkee oman kehityksensä harjoittelujaksolta toiselle. Imhof ja Picard (2009, 152) toteavat tutkimuk-

seensa nojaten, että opiskelijat, joilla on voimakas proaktiivinen asenne oppimiseen ja opiskeluun, pitävät portfolioa tärkeämpänä ammatilliselle kehittymiselleen kuin opiskelijat, joilla on heikko proaktiivinen asenne. Oppimisorientoituneet opiskelijat suhtautuvat myönteisemmin portfolioon kuin suoritusorientoituneet opiskelijat, ja nämä opiskelijat saavat enemmän hyötyä portfoliotyöskentelystä. Opiskelijat, jotka kokevat opettajaopinnot ja harjoittelun stressaavina ja kuormittavina, pitävät portfoliotyöskentelyä itselleen vähemmän hyödyllisenä. Jotkut opiskelijat myös Imhofin ja Picardin tutkimuksessa toivat esiin sen, että portfolioilla ei ollut heille merkitystä reflektion edistäjänä, koska he joka tapauksessa reflektoivat, tekevät tarvitsemiaan muistiinpanoja ja pitävät eräänlaista ajatuksellista logikirjaa. Smithin ja Tilleman (1998, 204-205) tutkimuksessa, joka kohdistui jo ammatissa toimiviin rehtoreihin ja yritysjohtajiin, todetaan, että portfoliotyöskentely on helpompaa henkilöillä, jotka pystyvät itsenäiseen opiskeluun ja itsearviointiin. Tällöin portfolio hyödyntää heidän ammatillista kehittymistään. Korthagen (1999, 205) toteaa tutkimuksessaan, että sisäisesti suuntautuneet opiskelijat ovat halukkaampia oppimaan reflektoimalla, kun taas ulkoisesti suuntautuneet opiskelijat tarvitsevat ohjeita ja ohjausta. Ulkoisesti suuntautuneet opiskelijat kokevat portfoliotyöskentelyn usein aikaa vieväksi ja hyödyttömäksi. Kyvyttömyys reflektoida omaa toimintaansa liittyy myös opiskelijoiden opiskelutaitoihin yleensäkin. Imhof ja Picard (2009, 152) toteavat, että auttamalla opiskelijoita kehittämään opiskelu- ja oppimisstrategioitaan, autetaan heitä myös hyödyntämään paremmin portfoliotyöskentelyä ammatillisessa kehittämisessään.

Portfoliotyöskentelyyn liittyy opiskelijoiden mielestä useita ongelmia. Portfoliotyöskentelyn ohjaukseen liittyvät ongelmat tulivat esiin useissa vastauksissa. Portfolion laadinnan ohjauksen puute koettiin työskentelymotivaatiota heikentäväksi asiaksi. Harjoittelusuunnitelman mukaan opiskelijoiden pitäisi esitellä portfolio ohjauskeskusteluissa jokaisella harjoittelujaksolla.

*”En muista saaneeni minkäänlaista ohjausta sen kokoamiseen, sitä voisi olla enemmän. Nyt tuli lähinnä itse luettua ohjeita vihkosesta. Alusta asti eli orientoivasta harjoittelusta asti voisi portfoliotyöskentely olla enemmän esillä esim. ryhmäohjauksissa.” (ks22)*

*”Jos joku edes aika-ajoin kävisi sitä läpi opiskelijoiden kanssa harjoittelujen aikana, niin sitä olisi ehkä syytä työstääkin. Nyt jää hieman asioista irtonaiseksi.” (ks1)*

*”Kukaan ei tarkistanut työportfolioa harjoittelujen aikana, joten kehotus koota sellaista tuntui vähän hyödyttömältä. Toisaalta on hyvä kehottaa keräämään kaikki materiaalit, jotta lopuksi on hyvä koota näyteportfolio.” (ks14)*

Ohjauksen merkitystä portfoliotyöskentelyssä on korostettu useissa eri puolilla maailmaa tehdyissä tutkimuksissa. Darling-Hammondin ja Snyderin tutkimuksessa (2000, 154) tuli esiin ohjaajien rooli portfoliotyöskentelyssä. Ohjaaja tarvitsee kyseisen tutkimuksen mukaan paitsi aikaa ja ammattitaitoa ohjata portfoliotyöskentelyä myös positiivisen asenteen portfoliotyöskentelyä kohtaan. Jos ohjaava opettaja ei usko, että portfolioista on hyötyä opettajaopiskelijan ammatilliselle kehitykselle, vaikuttaa se negatiivisesti myös opiskelijan kokemaan hyötyyn. Myös esimerkiksi

Imhofin ja Picardin (2009, 152), van Tartwijkin ym. (2008, 936), Breaultin (2004, 858) ja Farr Darlingin (2001, 118-119) tutkimuksissa tuli esille niin tiedekunnan opettajankouluttajien kuin koulunkin ohjaavien opettajien antaman ohjauksen ja palautteen merkitys opiskelijan portfoliotyöskentelylle. Imhofin ja Picardin tutkimuksessa opiskelijat toivat esille myös keskustelut toisten opiskelijoiden kanssa portfoliotyöskentelyä edistävinä tekijöinä. Portfolion jääminen pelkästään opiskelijan yksityisasiaksi heikentää portfolion laatua ja motivaatiota sen parissa työskentelyyn. (vertaa Väisänen 2004, 35.)

Paitsi ohjauksen puute myös portfoliotyöskentelyn irrallisuus muista ohjattuun harjoitteluun kuuluvista tehtävistä sai aikaan opiskelijoissa kritiikkiä. Opiskelijat kaipaavat portfoliotyöskentelyn liittämistä paremmin osaksi muuta harjoitteluun liittyvää toimintaa.

*”Nykyiset portfoliokäytänteet olivat hieman epämääräiset ja portfolio tuli tehtyä ”räpeltämällä”, jolloin sen hyöty jäi varsin vähäiseksi. Jos hommaan panostaisi alusta asti kunnolla, niin siitä olisi todellista hyötyä. Nykyisenä se on vain yksi ylimääräinen kouluhomma, joka kuormittaa kevään muiden kiireiden ohella.” (ks26)*

*”Portfolion kokoaminen on jäänyt muusta harjoittelusta irralliseksi, välillä sen olemassaolon yksinkertaisesti unohtaa. Meitä voisi ehkä muistutella sen kokoamisesta useammin ja kertoa, mitä sinne kannattaisi laittaa.” (ks21)*

*”Portfolio tulisi selkeämmin olla osa jokaista harjoittelujaksoa. Kun portfolioa täydennetään (ja tarkistetaan) jokaisen jakson jälkeen, materiaalit ovat tallessa ja ajantasaisia harjoittelun päättyessä.” (ks28)*

Portfoliotyöskentelyn hyödyllisyyteen opettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen kannalta vaikuttaa suuresti sen integroituminen toisaalta harjoitteluun ja toisaalta pedagogisten opintojen kokonaisuuteen. Jos portfolio jää erilliseksi opiskelutehtäväksi ilman tiivistä kytköstä opiskelijan harjoittelu- ja opiskelukokonaisuutta, opiskelijan on vaikea nähdä sen hyötyä ja vaikea sitoutua sen työstämiseen. Meyer ja Tusin (1999, 136) toteavat tutkimuksessaan, että opettajankouluttajien tehtävä on auttaa opiskelijoita löytämään yhteyksiä käytännön harjoittelun, pedagogisten uskomusten ja teorian välillä, jotta opiskelijat ymmärtäisivät portfoliotyöskentelyn merkityksen ja hyödyn.

Opiskelijat kaipaavat portfoliotyöskentelyyn myös selkeämpiä ohjeita. Jotkut opiskelijat haluaisivat myös valmiita malleja portfolion laatimiseen.

*”Enemmän ohjausta jo ihan alkuharjoitteluissa portfolioon ja sen tekemiseen.” (ks10)*

*”Ohjetta työ- ja näyteportfolion kokoamiselle voisi vielä selkeyttää.” (ks39)*

*”Minulla oli vaikeuksia koota portfolio järkeväksi ja siistiksi paketiksi. Vaatisi tietysti resursseja, mutta jos jonkinlainen valmis ”kansiopohja” olisi ollut käytössä, se olisi helpottanut työtä.” (ks40)*

*"Voitaisiin katsoa aiempien vuosien portfolioita malliksi, esim. syventävän harjoittelun alus-  
sa." (ks7)*

*"Portfoliosta voisi näyttää esimerkkikappaleen ensimmäisessä tiedotustilaisuudessa." (ks26)*

Selkeiden ohjeiden ja perusteellisen opastuksen merkitys korostuu monissa portfoliotyöskentelyä koskevissa tutkimuksissa (katso esimerkiksi Borko ym. 1997, 355; Farr Darling 2001, 118-119). Portfolion idean ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta portfolioista olisi hyötyä opiskelijan ammatilliselle kehitymiselle. Tähän tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla ei ilmeisesti ole ollut kokemuksia portfoliosta opiskelumenetelmänä omilta kouluajoiltaan tai yliopisto-opinnoista, jolloin portfolioon tutustuminen työtapana ja ohjatun harjoittelun portfoliotyöskentelyn tavoitteista keskusteleminen olisi ollut tärkeää. Ohjattu harjoittelu ja siihen sisältyvä portfoliotyöskentely eroavat muista yliopistossa suoritettavasti opintojaksoista sisällöltään ja toteutustavoiltaan. Tämä aiheuttaa opiskelijoissa hämmennystä ja stressiä, koska ne eivät vastaa opiskelijoiden ennako-odotuksia ja uskomuksia yliopistokurssista. Wade ja Yarbrough (1996, 78) toteavat omassa tutkimuksessaan, että portfolion laatiminen koettiin sitä vaikeammaksi, mitä vahvemmat ennako-odotukset ja -käsitykset opiskelijalla oli opintojakson luonteesta ja mitä enemmän ne poikkesivat todellisuudesta.

Opiskelijat esittävät vastauksissaan portfoliotyöskentelyn tehostamiseksi useita parannusehdotuksia. Sähköiseen portfolioon siirtyminen saa kannatusta opiskelijoilta:

*"Sen voisi siirtää nettiin. Voisi olla valmiina nettisivu-pohjia, joihin jokainen koostaisi oman sivustonsa. Kun monesti materiaalit ovat jo valmiiksi sähköisessä muodossa, niin niiden siirtäminen nettiin onnistuu. Myös materiaalin (portfoliot) saatavuus ja näkyvyys paranisi, jos ne siirrettäisiin nettiin." (ks34)*

*"Sähköisen portfolion kehittäminen kannattaa: nyt jo suuri osa tekee sähköisesti koko portfolion." (ks23)*

Sähköiset portfoliot ovat yleistyneet opiskelussa tietotekniikan yleistyttyä. Viime vuosina on ilmestynyt useita tutkimuksia, joissa tuodaan esiin e-portfolioiden etuja (katso Klenowski 2010; Hauge 2006). Sähköinen portfolio ei kuitenkaan ratkaise kaikkia portfoliotyöskentelyn ongelmia. Paperisen portfolion siirtäminen sellaiseen sähköiseen muotoon ei edistä opiskelijoiden reflektiotaitoja ja ammatillista kehittymistä. Sähköisen portfolion suurin anti tässä suhteessa löytyy sen mahdollistamasta kollaboratiivisesta pohdinnasta ja mahdollisesta portfoliotyöskentelyyn käytettävän ajan supistumisesta. Esimerkiksi Imhofin ja Picardin (2009, 152) ja Haugen (2006, 30) tutkimuksissa opiskelijat toivat esiin yhteistyön merkityksen muiden opettajaopiskelijoiden, ohjaavien opettajien ja yliopiston opettajankoulutukseen osallistuvien kanssa portfoliotyöskentelyn onnistumisen kannalta. Erityisen hyödyllisiksi koettiin kollaboratiivinen portfoliotyöskentely ja ideoiden jakaminen vertaisten kanssa. Sähköisten portfolioiden suurin ongelma on näiden tutkimusten mukaan opiskelijoiden eri tasolla olevat tieto- ja viestintätekniset taidot.

Portfolion mallintaminen ja tarkat ohjeet sisällöstä ja muodosta saattavat auttaa epävarmoja opiskelijoita portfoliotyöskentelyssä, mutta Borkon ym. (1997, 353) tutkimuksen mukaan monet opiskelijat kokivat valmiin mallin ja yksityiskohtaiset ohjeet itseään liiaksi rajoittaviksi. Tällöin portfolion omistajuus ja sitoutuminen portfoliotyöskentelyyn häiriintyivät.

Jotkut opiskelijat haluaisivat luopua portfoliosta kokonaan, sillä he kokevat sen turhaksi ja liiaksi aikaa vieväksi toiminnaksi.

*”Mielestäni portfoliotyöskentely pitäisi poistaa.” (ks31)*

Kokemus portfolion turhuudesta saattaa liittyä siihen, että opiskelijat eivät ole ymmärtäneet portfolion tavoitteita ja merkitystä ammatillisen kehittymisensä auttajana. Myös ajankäyttö opettajaopinnoissa on suuri ongelma opiskelijoille.

Tähän tutkimukseen osallistuneet aineenopettajaopiskelijat eivät koe portfoliolla olevan merkitystä niinkään ammatillisen kehittymisen välineenä kuin sen kuvaajana. Monille portfolio on lähinnä dokumenttikokoelma. Näyteportfolion kokoamisen opiskelijat kokevat hyödylliseksi, koska kokoamisprosessi näyttää opiskelijassa tapahtuneen kehittymisen. Portfoliotyöskentelyyn liittyy opettajaopiskelijoiden mielestä useita ongelmia, joista ohjaukseen liittyvät ongelmat nousevat erityisesti esiin. Opiskelijat kokevat tarvitsevänsä portfoliotyöskentelyyn ohjaavien opettajien ohjausta ja apua. Portfolion idea jää monelle opiskelijalle vieraaksi. Tämä yhdessä ohjaukseen puuttumisen kanssa aiheuttaa opiskelijoille motivaatio-ongelmia portfoliotyöskentelyssä. Opiskelijat ehdottavat portfoliotyöskentelyn tehostamiseksi paitsi parempaa ohjausta myös portfolion sitomista tiukemmin muihin ohjatun harjoittelun osiin sekä malleja ja tarkempia ohjeita portfolion laatimista varten. Jotkut opiskelijat haluavat poistaa portfolion kokonaan ohjatusta harjoittelusta.

## **5.2 MILLAISENA AINEENOPETTAJAOPISKELIJOIDEN REFLEKTIO ILMENEE PORTFOLIOTEKSTEISSÄ?**

Tässä luvussa käsittelen aineenopettajaopiskelijoiden portfolioteksteissä ilmenevän reflektion kohdetta, laatua sekä näiden muuttumista harjoittelujaksojen kuluessa.

### **5.2.1 Mihin aineenopettajaopiskelijoiden reflektio kohdistuu?**

Opiskelijoiden tapaa reflektoida tarkastelin kahden tekijän - reflektion kohteen sekä reflektion laadullisen tason suhteen. Reflektion kohteiden tarkastelussa en käyttänyt mitään edeltä asetettuja kriteerejä, vaan seuraavat kohteet nousivat esiin opiskelijoiden kirjoituksista: odotukset, havainnot harjoittelutilanteista ja -ympäristöstä, ohjaus, harjoitteluun liittyvä toiminta, arvot, oma persoona ja tunteet sekä ammatillinen kehittyminen. Portfoliotekstien analyysiyksikkö oli kappale. Jos kappale sisälsi esimerkiksi useampia reflektion kohteita, koodasin ne kaikki.

## Harjoittelujaksoihin liittyvät odotukset

Kaikkien harjoittelujaksojen portfoliotehtäviin sisältyy ennakkotehtävä. Normaalkoululla toteutettujen harjoittelujaksojen ennakkotehtävissä kysyttiin muun muassa opiskelijan odotuksia harjoittelujaksolta.

*Orientoiva harjoittelu.* Vain kolmella tutkimuksessa mukana olevalla opiskelijalla oli portfoliossaan orientoivan harjoittelun ennakkotehtävä. Orientoivaan harjoitteluun liittyviin odotuksiin kuitenkin palattiin orientoivan harjoittelun raportissa. Opiskelijoiden odotukset ensimmäisen harjoittelujakson alussa liittyivät kouluun, oppilaisiin ja opettajan työhön tutustumiseen sekä oman opettajuuden kehittämiseen, kuten orientoivan harjoittelun tavoitteissakin on edellytetty (katso Ohjattu harjoittelu 2007-2008,16). Ben haluaa saada realistisen kuvan nykypäivän koulusta sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta:

*”Keskeisimmät odotukseni harjoittelulta olivat realistisen kuvan muotoutuminen opettajana työskentelemisestä peruskoulussa ja lukiossa, sekä jonkinlaisen käsityksen saaminen koulumaailmasta sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta.”*

Toisaalta opiskelijat ilmaisivat ennakkotehtävissään omaan itseensä ja omaan opettajuuteensa liittyviä odotuksia. Bella kertoo opettajan työn olevan hänelle kutsumus, sillä hän kokee opettajan työn olevan monipuolista ja kiehtovaa.

*”Haaveilin jo pienenä opettajan ammatista. Koen opettajan ammatin kutsumuksena, sillä en voisi tehdä opettajan työtä vain rahasta. Opettajan palkkallahan ei tosin pääse rikastumaan. Opettajan ammatissa toimiessa kokee kuitenkin niin kaikenlaista. Sekin kiehtoo, että mikään päivä ei ole varmasti samanlainen. Tietenkin lapset ja itse oppimisprosessi ovat kiehtovia. Se, että saan jonkun oppimaan jotakin, on varmasti hienoimpia kokemuksia tällä alalla.”*

Helen toivoi orientoivan harjoittelun antavan esiintymisvarmuutta ja ryhmässä työskentelytaitoja:

*”Ensisijainen tavoitteeni on näissä opinnoissa se, että saisin opintojen kautta enemmän varmuutta esiintyä joukon edessä. Mielestäni minulla on esiintymisessäni jonkin verran parannettavaa.”*

*”Toinen asia, mitä opettajan pedagogiset opinnot edistävät, on kyky toimia ryhmissä. Ryhmätyöskentelyni kaipaa parannusta.”*

*Perusharjoittelu.* Perusharjoittelun ennakkotehtävässä opiskelijoita pyydettiin asettamaan itselleen tavoitteita orientoivan harjoittelun kokemusten perusteella. Opiskelijoiden odotukset ja tavoitteet liittyivät toisaalta oppitunnin suunnitteluun ja opetuksen toteuttamiseen tarvittaviin taitoihin ja opettamiskokemusten myötä syntyvään opettamisen rutinoitumiseen. Toisaalta opiskelijat kirjoittavat paljon omasta epävarmuudestaan ja jännittämisestään ja niiden voittamisesta perusharjoittelussa. Esimerkiksi Cilla kirjoittaa perusharjoittelun ennakkotehtävässä opetuksen suunnitteluun liittyvistä didaktisista tavoitteistaan:

*”Erityisesti oppituntien suunnittelu vaikuttaa haasteelliselta. Monet asiat ovat uusia ja aluksi on varmasti hankala arvioida vaikkapa eri työvaiheiden kestoja oppituntia suunnitellessa. Toivoisinkin oppivani rakentamaan oppitunnit toimiviksi ja kiinnostaviksi vaihtelevia opetusmenetelmiä ja työtapoja käyttäen.”*

Eva kirjoittaa kokemuksen tuoman rutinoitumisen merkityksestä itselleen. Omaksuttuaan opettajan työhön liittyvät rutiinit hän pystyisi suuntaamaan huomion itsestään ja tuntuun suunnitelmasta opettamiseen ja oppilaisiin:

*”Perusharjoitteluun lähdeettäessä yksi odotuksistani oli, että kykenisin mahdollisesti saavuttamaan tietynlaista rutiinia opettamiseen, siten että huomio tuntien pidon aikana ei olisi niin tiiviisti kiinni siinä mitä itse tekee ja siinä että kaikki menee mahdollisimman tarkkaan ennakosuunnitelmien mukaan.”*

Perusharjoittelun alussa opiskelijoita askarruttavat myös oppilaiden kohtaamiseen ja heidän kanssaan toimimiseen liittyvät seikat. Bella kirjoittaa haluavansa olla juuri se opettaja, joka saa motivoitua oppilaat työskentelemään ahkerasti. Bella haluaa opettajana olla tasapuolinen ja ystävällinen:

*”Orientoivassa harjoittelussa nimikkoluokkaa seurattessani mietin monesti, että haluaisin olla juuri se opettaja, joka saisi myös ne rauhattomimmat ja ehkä laiskimmat oppilaat työskentelemään. Toivonkin, että saisin motivoitua perusharjoitteluni aikana sellaisia oppilaita, jotka eivät ole täysillä mukana tunneilla ja joilla on ehkä motivaation puutetta. Haluaisin myös olla kannustamassa kaikkia oppilaita ja kohdella heitä tasapuolisesti ja tietenkin ystävällisesti. Olisi myös mielenkiintoista päästä tutustumaan oppilaisiin/opiskelijoihin kasvavina yksilöinä.”*

Fia on asettanut tavoitteekseen reflektiotaitojen kehittämisen perusharjoittelun aikana niin, että hän pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan opetustaan aina vain paremmin:

*”Tulen muokkaamaan, prosessoimaan ja korjaamaan suunnitelmiani sekä analysoimaan niiden toteutumista jälkeenpäin eli kun olen pitänyt oppitunteja. Tämä kaikki tarkoittaa jatkuvaa niin itsen kuin oppijoiden oppimiseen kohdistuvaa reflektointia, jonka syvällisempi oppiminen on perusharjoittelun päätavoitteeni.”*

Kaikki opiskelijat eivät vielä perusharjoittelun alussa ole varmoja ammatinvalinnastaan, vaan haluavat perusharjoittelussa vahvistuksen sille, onko opettajan ammatti juuri heidän ammatinsa. Esimerkiksi David kirjoittaa perusharjoittelun ennakoitavassa, että perusharjoittelussa onnistuminen ratkaisee, onko hänen ammatinvalintansa ollut oikea:

*”Minun kannaltani perusharjoittelu on ehkä yksi merkittävimmistä kursseista opiskelu-uralani. Perusharjoittelun sujuminen kertoo harvinaisen selvästi, onko minusta opettajaksi vai ei. Uskon kyllä vakaasti, että on, mutta eihän sitä ikinä voi olla liian varma.”*



Jännittäminen ja esiintymisvarmuuden puuttuminen ovat monen opiskelijan huole-  
na myös perusharjoittelun alkaessa. Adam kirjoittaa jännittämisen olevan itselleen  
suuren ongelman, joka häiritsee koko elämää:

*”Yhdeksi suureksi ongelmakseni totesin perusharjoittelun ennakkotehtävässä sen, että olen  
tolkuton jännittäjä. Jännitykseni häiritsee elämäni oikeasti, koska kun tiedän, että vaikkapa  
ensiviikon maanantaina on oppitunti, niin alan jännittää sitä viimeistään edellisen viikon  
keskiviikkona.”*

Myös David kokee jännittämisen olevan haaste perusharjoittelun alkaessa ja hän  
pohtii myös, mistä jännittäminen voi johtua, sillä hänellä on esiintymiskokemusta  
muusikkona:

*”Minulla suurimmat haasteet ovat aluksi siinä, että pystyn menemään luokan eteen ja esiin-  
tymään opettajan. Vaikka periaatteessa olen hyvinkin sosiaalinen olento, luokan edessä  
oleminen on aina jännittänyt minua paljon. Se on sinänsä hassua, sillä pystyn soittamaan  
esimerkiksi keikan 300 ihmiselle ilman jännittämistä. Ehkä luokkatilanne on siinä mielessä  
erilainen, että turvana ei ole ”muusikon” persoonaa, ja soitinta välikappaleena. Lavalla voi  
olla bändin kanssa, luokan edessä pitää olla yksin. Ehkä myös oman itsensä esiintuominen  
jännittää, koska opettajana et voi piiloutua minkään näytelmäroolin taakse.”*

**Soveltava harjoittelu.** Soveltavaan harjoitteluun liittyvät odotukset liittyvät odotetus-  
ti opettajan työn kokonaisuuden hahmottamiseen. Ben kirjoittaa haluavansa saada  
soveltavassa harjoittelussa käsityksen opettajan työn kokonaisuudesta ja siihen liit-  
tyvistä erilaisista tehtävistä:

*”Suurimmat odotukseni soveltavaan opetusharjoittelun osalta liittyvät kokemusten saami-  
seen käytännön opettajan työstä kokonaisuudessaan. Odotan soveltavan harjoittelun anta-  
van laajempaa näkökulmaa opettajan työstä kokonaisuudessaan. Odotan soveltavan harjoit-  
telun antavan laajempaa näkökulmaa itse opetustyön taustalla olevaan muuhun opettajan  
työskentelyyn ja muihin työtehtäviin.”*

Lisäksi soveltavan harjoittelun toivottiin kehittävän edelleen opettamisen taitoja ja  
vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Adam kirjoittaa tavoitteinansa olevan monipuol-  
lisempien työtapojen omaksumisen ja vuorovaikutuksen parantamisen oppilaisiin:

*”Perusharjoittelun kokemuksien perusteella otin tavoitteekseni opetukseni monipuolistami-  
sen eli erilaisten työtapojen käytön, välittömän ja rennon kontaktin saamisen opettamiini  
luokkiin sekä erilaisten luokkien ja oppilaiden erilaisten yksilöllisten oppimistapojen ja tar-  
peiden huomioimisen.”*

Adam esittää toiveekseen myös toimivan ohjaussuhteen muodostumisen soveltavas-  
sa harjoittelussa:

*”Toinen ei opetukseen liittyvä tavoitteeni oli tulla toimeen ohjaavan opettajani (-) kanssa ja  
saada aikaan omaa kehittymistäni eteenpäin vievä yhteistyö ohjaavan opettajani kanssa.”*

*Syventävä harjoittelu.* Syventävän harjoittelun tavoitteet liittyvät opettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen, itsenäisempään toimintaan harjoittelutilanteissa, uusien työtapojen kokeilemiseen sekä omaan persoonaan. Ammatillisen kehittymisen tavoitteet ovat eri opiskelijoilla viimeisen harjoittelujakson alkaessa jo varsin erilaisia, mikä kertoo siitä, että ammatillinen kehittyminen ei ole tapahtunut tasaisesti samaan tahtiin kaikilla opiskelijoilla. Kun joku haluaa vielä opiskella opettamisen perustaitoja, haluaa joku toinen kokeilla uusia ideoita. Adam haluaa vielä kehittää opettamisen teknisiä perustaitoja:

*”Tavoitteitani syventävässä harjoittelussa ovat: opetuksen monipuolistaminen ja erilaisten työtapojen käyttö, kysymystekniikkani kehittäminen edelleen luontevammaksi ja jo hieman lieentyneen tolkkutoman jännityksen lieventäminen edelleen. Tällä hetkellä näen suurimpana tavoitteenani kuitenkin tuntisuunnitelman tekemisen kehittämisen. (---) En ylipäättäänkään kovin hyvin ymmärrä miksi pitäisi olla minuutti tarkka tuntisuunnitelma. Kyllä se tunti menee ilman ajallista suunnitteluakin, näin kävi ainakin soveltavassa harjoittelussa, jossa ei kyselty mitään tuntisuunnitelmia. (---) Lisäksi minulle on ollut vaikea käsittää termiä tunnin tavoitteet. (---) Opetushan on melko pitkälti ns. kirjabainotteista, jossa käydään ne asiat läpi mitä kirjassakin on toki jonkun verran syventäen.”*

Annan odotukset puolestaan liittyvät erilaisten opetusideoiden ja työtapojen kokeiluun, sillä hänen tavoitteensa on olla monipuolinen opettaja:

*”Suurin tavoitteeni syventävässä harjoittelussa on uusien työtapojen ja toteutusideoiden kokeilu. Olisi hienoa saada rohkeutta toteuttaa rohkeimpiakin ideoita. Harjoittelun aikana pyrin välttämään opetusmetodeihin kangistumista.”*

David asettaa syventävän harjoittelun tavoitteekseen ammatti-identiteettinsä ja käyttöteoriaansa tarkentamisen ja syventämisen:

*”Syventävältä harjoittelulta odotan ensisijaisesti oman opettajaminäni löytämistä. Kyseessä on kuitenkin viimeinen harjoittelujakso, joten sen jälkeen olisi hyvä olla jonkinlainen peruspohja tulevaisuudessa olevaan työelämään. Opettajaminä koostuu oikeastaan omiin tapoihin soveltuvista opetusmenetelmistä, opetustyylistä ja muutenkin tietämyksestä opettajahommien kokonaisuudesta. Hyvän kuvan opettajuudesta sai soveltavassa harjoittelussa, mutta syventävässä toivoisin, että se vähän täydentyisi.”*

Evan tavoitteena on kehittää itsereflektiota, jotta hän pystyisi paremmin arvioimaan opetustilanteita ja tunnistaisi omaan toimintaansa opettajana vaikuttavia tekijöitä:

*”Edeltävien harjoittelujen aikana itselleni tuli hieman yllätyksenä se, kuinka nopeasti opettaminen ja luokan edessä oleminen alkoivat tuntua luontevilta. (---) Haluaisinkin nyt syventävän aikana tarkkailla tätä prosessia itserefleksion avulla. (---) Tunnen, että reflektiota minun tulee kehittää muutenkin, sillä erityisesti ensimmäisten harjoittelujen aikana, minun oli vielä kovin vaikeaa eritellä jälkikäteen sitä kuinka olin toiminut, hyvässä ja pahassa, oppilaiden ohjaajana tunneillani. Toivonkin, että oppisin selkeämmin tarkastelemaan opetustapahtuman kulkua ja opetustani.”*

## Oma persoona ja tunteet

Opiskelijat kirjoittavat portfolioteksteissään varsin paljon omaan persoonaan liittyvistä asioista ja harjoittelutilanteiden nostattamista tunteista. Erityisesti jännittäminen ja epävarmuus nousevat esiin.

*Orientoiva harjoittelu.* Orientoivan harjoittelun alussa roolin vaihto oppilaasta opettajaksi tuntuu aluksi oudolta ja aiheuttaa epävarmuuden, avuttomuuden ja pelon tunteita. Cilla jännittää opettajan rooliin astumista. Jännittäminen aiheuttaa sen, että opiskelijan huomio opetustilanteissa on omassa toiminnassa eikä oppilaissa:

*”Aluksi opettajan rooliin asettuminen jännitti. Huomasin keskittyväni pääosin omaan toimintaani ja omiin sanomisiini, ja oppilaiden huomioiminen jäi kuin itsestään vähemmälle. (---) Aluksi kuka tahansa opettaja on varmasti epävarma ja voi tuntea olonsa avuttomaksikin monien tehtävien ja vaatimusten keskellä (---).”*

Myös Gitta kirjoittaa roolin vaihdon vaikeudesta ja siitä, miten opettajaopiskelija on tavallaan kahden roolin välimaastossa – hän ei ole enää oppilas, mutta ei ole vielä oikea opettajakaan:

*”Alussa tuntui oudolta vaihtaa näkökulma niin äkkiä oppilaasta opettajaksi, ja oikeastaan ei vielä edes opettajaksi, vaan johonkin oppilaan ja opettajan välimaastoon.”*

Helen tunnistaa itsessään orientoivan harjoittelun alussa epävarmuuden esiintyjänä ja puutteet kyvyssä toimia yhteistyössä muiden kanssa:

*”Ensisijainen tavoitteeni näissä opinnoissa on se, että saisin opintojen kautta enemmän varmuutta esiintyä suuremman joukon edessä. Mielestäni minulla on esiintymisessäni jonkin verran parannettavaa, mutta uskon, että opinnot auttavat tässä osa-alueessa. Toinen asia, mitä opettajan pedagogiset opinnot edistävät, on kyky toimia ryhmissä. Ryhmätyöskentelyni kaipaava parannusta ja toivottavasti se paranee opintojen edetessä.”*

Benin suurimmat pelot orientoivan harjoittelun alussa liittyvät vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja kykyyn johtaa opetusryhmää ja hallita oma toimintansa:

*”Harjoittelun alussa suurimmat pelkoni kohdistuivat kykyyni kohdata oppilaita ja hallita erilaisissa opetustilanteissa työskentelyä sekä oman toimintani että luokkatilanteen ja oppilaiden työskentelyn kannalta.”*

Gitalla on oppilaita koskevia kielteisiä ennakkokäsityksiä, mistä johtuen orientoivan harjoittelun alussa työskentely oppilaiden kanssa tuntui pelottavalta:

*”Koululaiset tuntuivat aluksi kaukaisilta, ja ehkä jopa hieman pelottavilta harjoittelijoiden keskuudessa liikkuvien ”kauhukertomusten” myötä.”*

Orientoivan harjoittelun raportissa Ben toteaa, että harjoittelu lisäsi hänen itsetuntemustaan ja ammatillista identiteettiään niin, että hän tunnisti omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan opettajana:

*”Harjoittelun aikana opin paljon myös suoranaisesti itsestäni. Omien vahvuuksien lisäksi opin huomaamaan myös monia heikkouksiani siinä, kuinka toimin opettajana pitämälläni tuokioilla.”*

**Perusharjoittelu.** Myös perusharjoittelu on ollut henkisesti vaativa kokemus, varsinkin, jos opiskelijan aineenhallinta ei ole ollut riittävä. Calle kirjoittaa, että puutteet aineenhallinnassa vaikeuttivat tuntien suunnittelua ja aiheuttivat itseluottamuksen horjumista:

*”En tiedä johtuneeko siitä, etten kyseisten tuntien aihetta ole opiskellut aikoihin vai muusta, mutta koin jo tuntien suunnitteluvaiheen erittäin haastavaksi. Yritin kyllä kerrata asioita, ja sain ne selviksi itselleni ensimmäisen tunnin jälkeen. Siltikin ymmärrys kokonaisuudesta ei ollut tarpeeksi syvä, jotta onnistuisin selkeästi asiat opettamaan oppilaille. Tämän vuoksi itsevarmuus oli koetuksella.”*

Perusharjoittelun raporteissa opiskelijat toteavat harjoittelussa saatujen positiivisten kokemusten lisänneen uskoa omaan kykyihin ja vähentäneen harjoittelutilanteisiin liittyvää jännitystä. David kirjoittaa harjoittelussa saatujen onnistumisen kokemuksista ja itsensä voittamisesta:

*”(---), ja tunsin onnistuneeni hyvin ja myös voittamaan itseni.”*

Cilla kirjoittaa voittaneensa jännittämisen, jonka seurauksena toiminta luokassa alkoi tuntua luontevalta ja miellyttävältä:

*”Tunteja pitäessäni en enää jännittänyt luokan edessä olemista, kuten orientoivassa harjoittelussa, ja oppilaiden kanssa työskentely tuntui melko luontevalta ja pidin siitä.”*

Anna kirjoittaa, että jännittämisen ja pelon voittaminen on auttanut oman opettajaidentiteetin kehittämisen alkuun:

*”Olen oppinut harjoittelun aikana paljon, ja saanut sitä kaipaamaani rutiiniakin jo vähän. Alkusyksyn pelot ja jännitys on kadonnut. Ja pikkuhiljaa jo käsitys minusta opettajana alkaa muodostua päässäni.”*

**Soveltava harjoittelu.** Soveltava harjoittelu kehitti edelleen opiskelijoiden luottamusta omaan kykyihinsä. Adam kirjoittaa itseluottamuksen kasvaneen soveltavassa harjoittelussa ja sitä myötä uskon selviytymisestä myös viimeisestä harjoittelujaksosta:

*”Soveltava harjoittelu palautti uskoni siihen, että pystyn läpäisemään myös syventävän harjoittelun. Itsevarmuuteni lisääntyi huomasti (---).”*

Tärkeää soveltavassa harjoittelussa on myös voimaantumisen tunne, joka on syntynyt mahdollisuudesta kokeilla omien siipien kantavuutta. David kirjoittaa onnistuneesta ohjaussuhteesta, joka antoi hänelle sopivassa suhteessa valtaa ja vastuuta opetuksen toteuttamisessa:

*"Ohjaavan opettajan toimintaan olen täysin tyytyväinen. Löysimme yhdessä sopivan menetelmän tuntien suunnitteluun, jossa sain sopivasti vastuuta ja vapautta, (---) On hyvä, että sain kokeilla itsenäistä työskentelyä, sillä Norssilla saa joskus vähän liikaakin ohjausta."*

Gitta kirjoittaa, että mahdollisuus työskennellä luokassa oppilaiden kanssa ilman ohjaavan opettajan läsnäoloa, oli itseluottamusta kasvattava kokemus:

*"Ohjaava opettajani antoi minun pari kertaa pitää tunnin yksin (siis ilman että hän oli paikalla), ja se oli mukava kokemus. Sain ikään kuin kokeilla rauhassa, keskenään oppilaiden kanssa, millaista se sitten on kun todella on yksin opettamassa. Tämä kokeilu antoi sellaisen kokonaisvaltaisen tunteen, että kyllä minä tästä selviän."*

Fia kirjoittaa, että kahden ohjaavan opettajan kanssa työskentely antoi mahdollisuuden nähdä erilaisia tapoja opettaa. Lisäksi vapaus tehdä oppitunneista oman näköisiä kasvatti luottamusta omiin kykyihin:

*"Kahden ohjaajan kanssa työskennellessäni pääsin näkemään erilaisia työtapoja ja malleja. Toisaalta ikään kuin sain luvan olla oma itseni ja rakentaa omaa persoonallista opettajuuttani. (---) molemmat ohjaajani antoivat minulle tilaa tehdä oppitunneista itseni näköisiä. Olen siitä kiitollinen, koska se antaa minulle rohkeutta rakentaa omaa opettajapersoonani."*

Calle kokee soveltavan harjoittelun kenttäkoulussa olleen stressitöntä ja vapaampaa kuin normaalikoulussa tapahtunut harjoittelu, mikä antoi paremman mahdollisuuden keskittyä oppilaisiin ja opettamiseen:

*"Hetä alusta lähtien tuntui siltä, että luottamus itseensä ja opetukseensa kasvaa. Tietysti vaikeudet ja ongelmat itsessään kasvattavat, mutta oli mukava toteuttaa kerrankin opetusta melkoisen kepein mielin ja stressittä, keskittyen opetukseen ja oppilaisiin."*

Soveltavan eli kenttäharjoittelun opiskelijat kokevat yleensä positiivisena ammatillisen kehittymisen kokemuksena. Normaalikouluissa tapahtuvan harjoittelun ohjauksen opiskelijat kokevat olevan korkeatasoisempaa kuin kenttäkouluissa, mutta kenttäkoulussa tapahtuvassa harjoittelussa vallitsee suurempi tasa-arvo opiskelijan ja ohjaajan välillä sekä opiskelijoilla on suurempi autonomia. Lisäksi kenttäkouluissa opiskelijoilla on paremmat mahdollisuudet osallistua kouluyhteisön toimintaan tasavertaisina työyhteisön jäseninä. (Väisänen 2002b, 141; Heikkinen 2006 ym., 303-304.)

**Syventävä harjoittelu.** Syventävässä harjoittelun portfolioteksteissä omaan persoonaan ja tunteisiin liittyviä ilmaisuja on jo varsin vähän, mutta edelleen on opiskelijoita, jotka eivät ole voittaneet jännittämistä ja epävarmuuden tunteita. Toisaalta opettajaopintojen lähestyessä loppua opiskelijoiden teksteistä nousee esiin keskenäisyyden tunne.

Helen kirjoittaa syventävän harjoittelun ennakkotehtävässä kamppailevansa edelleen jännittämisen kanssa:

*"/---/ omalla kohdallani haluaisin ensinnäkin vielä enemmän varmuutta omaan esiintymiseeni ja opetukseeni. /---/ Eräs tavoitteeni on, että opettaminen alkaisi pikku hiljaa sujua jo "rutiininomaisesti". Tällä tarkoitan sitä, että opettamista ei enää jännittäisi niin paljon ja että osaisi suunnitella oppituntejakin jo hieman jäsennellymmmin ja itsenäisemmin."*

Opiskelijat kirjoittavat opettajaopintojen lopussa ymmärtäneensä, että opettajuuteen oppiminen on elinikäinen prosessi. David kirjoittaa syventävän harjoittelun loppu-raportissa ymmärtävänsä sen, että opettaja ei ole koskaan valmis, vaan opettajaksi oppiminen on elinikäinen prosessi, johon opettajankoulutus antaa perustan:

*"Sen olen ymmärtänyt, että koskaan ei ole valmis opettaja, vaan oppimista tapahtuu koko-ajan. Opettajankoulutus on tavallaan antanut oikeat eväät, että omaa opettajuuttaan pystyy jatkossa kehittämään eteenpäin."*

Gitta kirjoittaa siitä, miten aineenopettajaopinnot ovat paljastaneet hänessä alueita, joita hänen tulee tulevaisuudessa opettajana kehittää:

*"Saavutettavia tavoitteita riittää tulevaisuudessakin. Osan tavoitteista olen saavuttanut, osasta en varmaan edes vielä tiedä. Syventävä harjoittelu on entistä enemmän avannut silmiäni huomaamaan asioita, joihin minun tulee tulevaisuudessa erityisesti kiinnittää huomiota."*

Fullerin esittämän opettajan huolenaiheet -mallin mukaan opettajan ammatillisen kehittymisen ensimmäinen porras on huoli omasta itsestä ja omasta selviytymisestä (self-concern). Kaikki tutkimuksessa mukana olevat opiskelijat aloittavat ammatil-lisen kehittymisensä tältä portaalta. Orientoivassa harjoittelussa opettajaopiskeli-joiden huomio on pääasiassa omassa itsessä ja harjoittelutilanteista selviämisessä. Siirtyminen Fullerin mallin seuraaville portaille eli tehtävän tasolle (task) ja edel-leen vaikuttavuuden tasolle (impact) tapahtuu eri opiskelijoilla eri vaiheessa harjoit-telua. Joillakin opiskelijoilla (esimerkiksi Adam) self-concern oli ilmeistä läpi kaik-kien ohjatun harjoittelun jaksojen. Vastaavanlaisen tuloksen sai tutkimuksessaan myös Both (2010, 31-32).

## **Arvot ja opettajan etiikka**

Opettajaopiskelijoiden portfolioteksteissä nousee esiin neljä arvoihin ja opettajan etiikkaan liittyvää teemaa: oppilaan näkökulman huomioimisen tärkeys, oppilai-den yksilöllisyyden ja erilaisuuden huomioiminen sekä oppilaiden tasapuolinen kohtelu. Myös inhimillisen osaaajan taitojen merkitystä opettajan työssä pohditaan. Opiskelijat eivät kuitenkaan pohdi kirjoituksissaan, miten heidän arvonsa toteutuvat tai näkyvät käytännön koulutyössä.

*Orientoiva harjoittelu.* Orientoivan harjoittelun raportissaan Fia pohtii metafori-sesti opettajuutensa taustalla olevia arvoja ja toteaa, että kaiken perusta on oppilaan näkökulma:

*”Opettajajuuden sementin tärkein ainesosa on oppilaan näkökulma. Myös opettajuuden pohjaratkaisussa ikkunoiden ja muiden valonlähteiden paikat tulisi suunnitella siten, että valaistuksi tulevat jokaisen oppilaan erilaiset oppimisen lähtökohdat. Opettajalta vaaditaan tiedostamisen kykyä niin suhteessa itseensä kuin muihin, minkä avulla hän auttaa myös oppilaita tiedostamaan uusia asioita. (-) Oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden kohtaaminen vaatii opettajalta autenttisuutta; myös opettaja on yksilöllinen ja erilainen.”*

Perusharjoittelu. Anna pohtii oman vakaumuksen ja kirkon oppien välistä mahdollista ristiriitaa koulukontekstissa sekä sitä, onko opettajaopiskelijalla ja opettajalla oikeus tuoda esiin oma maailmankatsomuksensa:

*”Suurempi tavoite, joka menee osin myös perusharjoittelun yli, on se, miten voin tuoda itse omaa vakaumustani ilmi sitä kysyttäessä. Tiedostan itse oman uskonnollisen vakaumukseni, joka ei kaikin kohdin ole ristiriidaton kirkon opetuksen kanssa, sama pätee joihinkin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Ongelma on se, miten paljon voin tuoda julki omia ajatuksiani, voiko oma uskonni ja elämäntapani olla ristiriidassa kirkon oppien kanssa, ja silti voin olla ”uskottava” uskonnonopettaja? En usko, että opettaja pystyy täysin omia ajatuksiaan oppilailta salaamaan, vaan ne tulevat ilmi epäsuorasti joissain yhteyksissä. Esim. jos hyväksyn homoseksuaalit, hedelmöityshoidot ja eutanasian, voinko kertoa oman mielipiteeni jos sitä kysytään, kerronko vain kirkon kannan, kerronko molemmat. Haluaisin ohjata oppilaita kriittiseen ajatteluun ilma, että oma kriittisyyseni vaikuttaisi heihin.”*

Syventävä harjoittelu. Syventävän harjoittelun loppuraportissa Cilla ja Bella pohtivat ihmiskäsitystään ja toteavat, että kaikki ihmiset ovat yhtä arvokkaita henkilökohtaisista ominaisuuksistaan riippumatta ja kaikilla on mahdollisuus kasvaa ja kehittyä:

*”Omaan ihmiskäsitykseeni sisältyy ajatus, että jokainen ihminen on yhtä arvokas. Tulevana opettajana minun on osattava arvostaa kaikkia oppilaitani yhtä paljon ja kohdeltava heitä tasapuolisesti heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan tai taidoistaan riippumatta. Jokainen ihminen on erilainen, ainutlaatuinen yksilö, ja uskon, että kaikilla on mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen ja uuden oppimiseen. Ihminen voi olla toisella alueella heikompi kuin toisella, ja siksi olisi mielestäni tärkeää saada koulussa kunkin oppilaan vahvuudet esille ja tukea etenkin niiden kehittämistä. Jokaisella on varmasti joitakin vahvuusalueita; jokainen on hyvä jossakin.” (Cilla)*

*”Mielestäni jokainen ihminen on yhtä arvokas. Olemme kaikki ainutkertaisia ja erilaisia, mutta jokaisella meistä on mahdollisuus kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen omista lähtökohdistaan.” (Bella)*

Eva nostaa esiin inhimillisen osaajan taitojen merkityksen opettajan työssä. Opettaja, joka on empaattinen, kannustava ja joka osaa tukea ja ymmärtää erilaisuutta, on parempi opettaja kuin hän, joka on pelkästään oman alansa hyvä asiantuntija:

*”Erityisesti haluaisin painottaa opettajuudessani inhimillisen osaaajan osa-aluetta, sillä juuri näillä keinoin uskon voivani vaikuttaa positiivisesti kaikkiin muihinkin osa-alueisiin. Jos toimin empaattisena keskustelijana, osaan kannustaa ja antaa tukea, samalla aikaa ymmärtäen erilaisuutta ja tiedostaen oman ihmiskäsitykseni, mutta myös käsityksen itsestäni mahdollisuuksineni ja rajoineni, uskon, että minulla on mahdollisuus toimia entistä paremmin niin rakentaessa yhteistyötä opettajan työn eri osa-alueilla, olipa se sitten oppilaiden, heidän vanhempien tai muiden opettajien kanssa. Uskon myös näillä keinoin pystyvän paremmin ohjaamaan oppijoiden kasvua ja oppimista ja ohjaamaan työskentelyä. Nähdäkseni pelkkä asiantuntijuus riittää, vaan sen sijaan jos opettaja omaa inhimillisen osaaajan taidot, hän kykenee toimimaan opettajana monipuolisesti ja ehkä jopa positiivista energiaa ympäristöönsä luoden.”*

Fullerin opettajan huolenaiheet -mallin kolmas porras on vaikuttavuus (impact) eli pohdinta opettajan toiminnan vaikutuksista oppilaaseen. Tälle tasolle yltää tutkimuksessa mukana olleista opettajaopiskelijoista portfoliotekstien mukaan vain muutama opiskelija. Heidänkin pohdintansa jäävät yleiselle tasolle ilman syvällisempää analyysia (vertaa Both 2010, 31-32). Tutkimuksen tekijä tulkitsee opettajan etiikkaan liittyvien pohdintojen vähäisyyden johtuvan siitä, että harjoittelukoulussa opettajaopiskelijat eivät joudu eettisiä ratkaisuja vaativiin tilanteisiin eikä niistä tästä johtuen keskustella ohjaustilanteissa.

## **Ohjaus ja palaute**

Normaalikoulun ja kenttäkoulujen opettajien antama opettajaopiskelijoiden ohjaus on oleellinen osa opettajankoulutuksen ohjattua harjoittelua, joten ohjauksesta opettajaopiskelijat luonnollisesti kirjoittavatkin jonkun verran portfolioitehtävissään.

*Orientoiva harjoittelu.* Orientoivan harjoittelun tehtävissä on vielä vähän mainintoja ohjauksesta. Orientoiva harjoittelu on lyhyt jakso, jonka aikana vasta tutustutaan kouluun ja henkilökohtaista ohjausta on vähän. Ohjaus samoin kuin muu toiminta tapahtuu pienryhmissä. Helen kirjoittaa kokevansa pienryhmätyöskentelyn hyödyllisenä:

*”Minusta oli hyvä, että meidät /---/ opiskelijat oli jaettu vielä pienempiin ryhmiin. Täten saimme erittäin hyvää ohjausta opetustuokioihin ja seurantatehtävien läpikäyminenkin oli hyödyllisempää. Minusta oli myös mukavaa, että näissä ryhmäohjauksissa oli aina mahdollisuus kysyä ohjaavalta opettajalta mikä mieltä painoi.”*

*Perusharjoittelu.* Perusharjoittelussa opiskelijat pohtivat muun muassa ohjaussuhteen muodostumista ja hyvään ohjaussuhteeseen liittyviä tekijöitä. Adam pitää tärkeänä ohjaajan joustavuutta, Adam kiinnittää huomiota myös riittävän ja oikein kohdistuneen ohjauksen ja palautteen merkitykseen yksittäisen opiskelijan kehittymisen kannalta:

*”Minusta oli oikein hyvä, että ohjaava opettaja ei pakottanut minua opettamaan enempää /---/.”*



*"Palautetta pitämistäni tunteista olisin kaivannut jälkikäteen enemmän. Ohjaava opettaja antoi kyllä hyviä neuvoja miten tunteja kehittää, mutta ne olivat perin lyhyitä neuvoja. Ennen viimeisiä tunteja puhuin asiasta ohjaavan opettajan kanssa ja näiltä tunneilta sainkin sellaista palautetta, jota olin kaivannut koko harjoittelun ajan. En nimittäin osaa kehittää itseäni, jos en saa tarpeeksi selkeää ja riittävän suorasanaista ja pitkäkestoista palautetta."*

Myös Anna pohtii ohjaussuhdetta ja erityisesti opettajaopiskelijan oikeutta omiin mielipiteisiin ja toimintatapoihin:

*"Toivottavasti en ole kamalan itsekäs tuleva opettaja kun ajattelen, että jos minun ja ohjaavan opettajan linja ja huumorintaju eivät ole yhtenevät, ei minun tapani välttämättä ole yhtään huonompi tai parempi kuin hänen. /---/ On ollut helpottavaa olla eri ohjaajien valvonnassa ja huomata miten erilaisia /--/opettajat ovat. Minun ei siis tarvitse ahtautua "siihen yhteen ja ainoaan" /--/ opettajan muottiin."*

Cilla kokee ohjauksen tukeneen hänen kehittymistään opettajana, koska se on tukenut häntä ja kohdannut hänen tarpeensa:

*"Koen ohjauksen tukeneen suuresti harjoitteluani. /---/ Harjoittelun aikana en missään vaiheessa tuntenut jääväni yksin, vaan sain mielestäni riittävästi tukea ja ohjausta."*

**Vertaispalaute.** Opiskelijat kokevat tärkeäksi horisontaalisen palautteen, jota he saavat opiskelijatovereiltaan ja oppilailta. Erityisesti samassa asemassa olevien tai olleiden toisten opettajaopiskelijoiden antama palaute koetaan tärkeäksi omalle kehittymiselle. Palaute antaa vertailukohtia ja sen avulla opiskelija tunnistaa omia kehittämisen kohteitaan ja vahvuuksiaan. Fia kirjoittaa vertaisten antaman palautteen olleen yhtä lailla tärkeää ammatillisen kehittymisen kannalta kuin ohjaavan opettajan antama palaute:

*"Palaute on olennainen osa opetusharjoittelussa oppimista. Koin harjoittelun aikana omalla tavallaan yhtä tärkeiksi niin ohjaajien antaman kuin vertaisryhmän jäsenten antaman palautteen. /---/ Jos harjoittelun aikana ei saisi palautetta, tai jos palaute ei olisi rakentavaa, ei opettajaopiskelijalla olisi vertailukohtia, joiden avulla pohtia omaa kehittymistään. Uskon olevan pitkälti saamani palautteen ansiota, että luottamukseni mahdollisuuksiini kasvaa ja kehittyä hyväksi opettajaksi vahvistui. Palautteen ja keskustelujen ansiosta tunnistan paremmin niin heikkouksiani ja vahvuuksiani ja siksi minun on mahdollista tietoisemmin ohjata itse ammatillisen identiteettini rakentumista ja tiedostaa siinä tapahtuvia muutoksia. Siksi yhteistyöllä ja vuorovaikutuksella ohjaajien ja muiden harjoittelijoiden sekä oppilaiden kanssa on olennainen merkitys ammatillisen kasvun välineenä."*

Bella kirjoittaa, että ilman ohjaavilta opettajilta, muilta opiskelijoilta ja oppilailta saatua palautetta olisi vaikea kehittyä opettajana:

*”Koin vertaisarvioinnin sekä opettajilta ja oppilailta saadun palautteen todella hyödylliseksi. Ilman niitä minun olisi vaikea kehittyä opetuksen toteuttajana. Sain monen monta arvokasta neuvoa ja tuntui tosissaan siltä, että jokaisen pidettävän tunnin jälkeen olin oppinut jotain. Pidettävän tunnin jälkeen tiesin aina suunnilleen, mitkä asiat tekisin toisin, jos joutuisin pitämään saman tunnin uudestaan.”*

Myös Ben mainitsee opiskelijatovereiden antaman palautteen merkityksen ohjaavan opettajan antaman ohjauksen ja palautteen rinnalla. Ben kirjoittaa, että niin tunti-suunnitelmista kuin pidetyistä tunteistakin saatu palaute on ollut tärkeää ammatillisen kehittymisen kannalta:

*”Tuntien suunnittelu ja siitä saatu jatkuva palaute oli itselleni erittäin tärkeää antia, kuin myös tuntien aikana (oppilaiden reaktiot, ohjaavan opettajan puuttumiset tunnin kulkuun) sekä niiden jälkeen saadut palautteet (palautekeskustelut). Muutamat muiden harjoittelijoiden tekemät vertaisarviointit täydensivät tätä hyvin. Saamani palaute ohjasi minua myös kehittämään kykyäni huomioida oppilaat tarpeineen tasapuolisemmin ja monimuotoisemmin.”*

Dina arvostaa myös muilta opiskelijoilta ja ystäviltä saatua palautetta, tukea ja uusia näkökulmia:

*”Perusharjoittelun aikana huomasin myös, miten kallisarvoista vertaistuki toisilta harjoittelijoilta oikein onkaan. Ystäväpiirissäni on useita ihmisiä, jotka suorittivat harjoittelun jo viime vuonna: heidän kokemuksensa ja neuvonsa olivat suureksi avuksi ja palauttivat tarvittaessa maan pinnalle. Välillä kun ideat tuntuivat olevan totaalisesti lopussa, joku tarjosi uutta näkökulmaa ja työ lähti taas sujumaan.”*

Danielowich (2012, 104) toteaa artikkelissaan, että kollegiaalinen reflektio ja vertaisilta saatu palaute edistävät sekä palautteen saajan että palautteen antajan ammatillista kehittymistä, koska miettiessään annettavaa palautetta palautteenantaja pohtii samalla myös omaa toimintaansa ja vertaa sitä näkemäänsä. Väisäsen (2006, 451) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat kokivat vertaiset tärkeimmäksi ryhmäksi psykososiaalisen tuenantajina ja kasvun edistäjinä ohjauskontekstissa.

*Soveltava harjoittelu.* Soveltavan harjoittelun, joka suoritettiin kenttäkouluissa, teksteissä pohditaan normaalikoulun ja kenttäkoulun ohjauksen eroja. Erityisesti soveltavassa harjoittelu saatu vastuu ja vapaus opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa koettiin oman opettajuuden kehittymisen kannalta positiivisena asiana. David kirjoittaa olevansa tyytyväinen kenttäkoulussa saatuun ohjaukseen, koska se antoi hänelle vastuuta ja vapautta opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, mutta tarvittaessa myös neuvoja ja ohjausta:

*”Ohjaavan opettajan toimintaan olen täysin tyytyväinen. Löysimme yhdessä sopivan menetelmän tuntien suunnitteluun, jossa sain sopivasti vastuuta ja vapautta, ja X sai sitten antaa vinkkejä ja ohjausta, miten tuntia kannattaisi viedä eteenpäin. On hyvä, että sain kokeilla itsenäistä työskentelyä, sillä Norssilla saa joskus vähän liikaakin ohjausta.”*

Myös Calle kokee saaneensa kenttäkoulussa itselleen sopivaa ohjausta, joka oli sopivan vapaata ja keskittyi oleelliseen:

*"Mielestäni ohjaus oli toteutettu itselleni juuri sopivalla tavalla, ei turhaa stressausta tai pikkutarkkuutta vaan keskityttiin oleelliseen eli opettamiseen."*

Fia kokee saaneensa toteuttaa kenttäkoulussa omaa opettajuuttaan, sillä ohjaavat opettajat antoivat hänen toteuttaa omia ideoitaan ja kuuntelivat hänen näkemyksiään:

*"---/ molemmat ohjaajani antoivat minulle tilaa tehdä oppitunneista itseni näköisiä. Olen siitä kiitollinen, koska se antaa minulle rohkeutta rakentaa omaa opettajapersoonaani. Jokaisen pitämäni oppitunnin jälkeen sain ohjaajiltani rakentavaa palautetta, mutta he myös kuuntelivat, mitä mieltä itse olin opetuksestani."*

Myös Ben kokee saamansa vastuun ja vapauden toteuttaa opetusta edistäneen hänen kehittymistään opettajana.

*"Sain kuitenkin muilta osin lähes täysin vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa pitämäni jaksot ja tällainen vastuu palveli erittäin hyvin oppimistani."*

Kenttäkoulun ohjaavan opettajan osoittama luottamus opettajaopiskelijan kykyihin toteuttaa opetusta itsenäisesti oli Gitan mielestä voimaannuttava kokemus:

*"Ohjaava opettaja antoi minun pari kertaa pitää tunnin yksin (siis ilman että hän oli paikalla), ja se oli mukava kokemus. Sain ikään kuin rauhassa kokeilla, keskenään oppilaiden kanssa, millaista se sitten on kun todella on yksin opettamassa. Tämä kokeilu antoi sellaisen kokonaisvaltaisen tunteen, että kyllä minä tästä selviän."*

Bella kirjoittaa saaneensa paljon vastuuta kenttäkoulussa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa:

*"Soveltavassa harjoittelussa sain ottaa todella paljon vastuuta. Pääsin toiminaan aikaisempaa itsenäisemmin opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja oppimisen arvioinnissa /---/."*

Jotkut opiskelijat kokivat kuitenkin tarvinneensa enemmän ohjausta kenttäkoulussa kuin mitä saivat. Adam, joka suoritti myös osan perusharjoittelua kenttäkoulussa, kirjoittaa, että kenttäkoulussa annettu ohjaus ei ollut tasoltaan samanlaista kuin normaalikoulussa annettu ohjaus:

*"Kenttäkoulussa suoritetun perusharjoittelun suurimmaksi ongelmaksi koin sen, että ohjaus kenttäkouluissa ei välttämättä ole /---/ normaalikoulun tasolla. Opettajalla ei välttämättä ole aikaa paneutua harjoittelijoiden ohjaukseen riittävästi. En kokenut saavani riittävästi ohjausta perusharjoittelun aikana. /---/ Koin ohjauksen vähyyden todelliseksi haitaksi kehittymiseni kannalta perusharjoittelussa."*

Gitta kirjoittaa, kuinka positiivinen palaute ei välttämättä kehitä opiskelijaa, vaan hän tarvitsee kehittyäkseen syvällisempää analyysia toiminnastaan:

*”Sain ohjaavalta opettajaltani pääasiassa positiivista palautetta, samoin oppilailtani. Ohjaava opettaja kertoi tunnin lopuksi, jos tunti oli mennyt hyvin tai jos oli jotakin parannusehdotuksia, mutta sen tarkemmin emme tunteja analysoineet. Toisaalta tämä oli Norssin palautetulvan jälkeen virkistävää, toisaalta olisin kaivannut ehkä vähän enemmän palautetta.”*

Bella kirjoittaa, että soveltavassa harjoittelussa saadun palautteen vähäisyys vaikeuttaa hänen orientoitumistaan syventävään harjoitteluun ja sen tavoitteisiin.:

*”En saanut kuitenkaan oikein minkäänlaista kritiikkiä soveltavassa harjoittelussa, joten on vaikea sanoa, mihin minun tulisi tässä [syventävässä] harjoittelussa ennen kaikkea kiinnittää huomiota.”*

Jyrhämän (2002, 90-9) tutkimuksen mukaan kenttäkoulujen ja harjoittelukoulujen opettajien antama ohjaus poikkeaa toisistaan. Kenttäkoulujen opettajat antavat yleensä opettajaopiskelijoille vähemmän palautetta ja neuvoja kuin harjoittelukoulujen opettajat. Lisäksi neuvot kohdistuvat eri asioihin. Kenttäkoulunopettajien antavat neuvot kohdistuvat eniten vuorovaikutukseen, kun useimmat harjoittelukoulujen lehtoreiden antamat neuvot koskevat opetusmenetelmiä ja niiden soveltamista luokkatilanteissa.

*Syventävä harjoittelu.* Syventävässä harjoittelussa opiskelijat kiinnittivät huomiota muun muassa siihen, miten onnistunut ohjaussuhde ja tapa työskennellä yhdessä antaa mallin kollegiaalisesta yhteistyöstä tulevassa työpaikassa. Cilla kirjoittaa, että harjoittelujen aikana saatu malli yhteistyöstä ohjaavien opettajien ja muiden opettajaopiskelijoiden kanssa, antaa mallin toimivasta yhteistyöstä myös tulevaa työtä varten:

*”Kaikkien harjoittelujen aikana yhteistyö sekä ohjaajien että muiden /---/ harjoittelijoiden kanssa on sujunut erittäin hyvin. Yhteensä minulla on kaikissa harjoitteluissani ollut kolme ohjaavaa opettajaa. kaikki saamani palaute on ollut arvokasta ja rakentavaa ja on auttanut entistä enemmän pohtimaan omaa opettajuuttani ja kehittämisen paikkojani. Vaikka tulevaisuudessa opettajana toimiessani kukaan ei istu tunneillani arvioimassa opettamistani, uskon, että silloinkin yhteistyö muiden opettajien kanssa antaa itselle paljon uusia ideoita ja myös auttaa jaksamaan työssä.”*

Yhteistyö koettiin tärkeäksi ammatillisen kehittymisen välineeksi. Opiskelijat kokivat ohjatun harjoittelun eri osapuolten: oppilaiden, ohjaavien opettajien, opettajaopiskelijoiden ja jopa ystävien muodostavan kollektiivin, joka parhaimmillaan tukee opiskelijan kehittymistä. Dina kirjoittaa, että kollektiivin tuki auttoi selviämään vaativasta harjoitteluvuodesta. Erityisesti vertaisten tuen Dina kokee tärkeäksi:

*”Yhteistyö ohjaavien opettajien, pienryhmän sekä muiden harjoittelijoiden kanssa sujui mielestäni oikein hyvin. Vuoden aikana tutustuin moneen uuteen ihmiseen ja tunsin kuuluvani kiinteään yhteisöön, jota yhdisti tämä opetusharjoittelu. Tarvittaessa pääsi helposti purka-*

*maan sydäntään ihmisille, jotka olivat samassa tilanteessa ja ymmärsivät ne paineet, joita meihin harjoittelijoihin kohdistui. Sain oppilailta, ohjaajiltani sekä vertaisarvioijilta paljon arvokasta palautetta, jonka avulla pystyin kehittämään omaa toimintaani oikeaan suuntaan. Näenkin yhteistyön merkityksen erittäin tärkeänä harjoittelun kannalta, sillä harjoitteluvuosi on kuitenkin sen verran vaativa ja kokonaisvaltainen kokemus, että kaikenlainen tuki ja heijastuspinta omaan toimintaan ovat tarpeen. Omana turvaverkkonani minulla oli vielä joukko kavereita, jotka olivat suorittaneet harjoittelun jo edellisenä vuonna. Heiltä sain apua ja kannustusta sekä vaikeuksien että iloiheiden suhteen; heidän tarinansa antoivat myös perspektiiviä koko tämänvuotisen harjoittelun että yksittäisten tehtävien vaativuuteen.”*

Myös Bella kiinnittää huomiota harjoittelun eri osapuolten välisen yhteistyön merkitykseen ammatillisen kehittymisen kannalta:

*”Keskustelut muiden harjoittelijoiden ja ohjaajien kanssa sekä oppilas- ja vertaispalautteet olivat todella hyödyllisiä ja auttoivat minua kehittämään ajatuksia oman opettajuuteni kehittämistä. Yhteistyöllä olikin mielestäni suuri merkitys ammatillisen kasvun välineenä.”*

Anna kirjoittaa, että myös normaalikoululla tapahtuva syventävä harjoittelu voi olla voimaannuttava kokemus, jos opiskelija saa vapautta toteuttaa omaa opettajuuttaan:

*”Tunnit on voinut suunnitella esimerkiksi viiden tunnin kokonaisuuksiksi, ja olen saanut vapauden kiirehtiä tai pysähtyä sopivalla hetkellä ilman aikataulun pettämisen vaaraa. Juuri se, että vastuu omasta tekemisestä on kasvanut, on tehnyt harjoittelusta mielekästä. Kaikkia asioita ei enää olekaan päätetty valmiiksi minun puolestani.”*

## **Opettajana kehittyminen**

Opettajaopiskelijat jo portfoliotekstien tehtävänantojen pohjalta kirjoittavat eniten opettajaksi kehittymisestä. Harjoittelusuunnitelman mukaan orientoivassa harjoittelussa painopiste on opettajan työhön, oppilaisiin ja kouluun tutustumisessa, perusharjoittelussa korostuu opetussuunnitelma ja opettamisen tekniset taidot (suunnittelu, arviointi, työtavat ja –menetelmät). Soveltavan harjoittelun tavoitteena on tutustuttaa opiskelijat opettajan työn kokonaisuuteen. Syventävässä harjoittelussa tavoitteena on vahvistaa perusharjoittelussa opittuja taitoja sekä kehittää edelleen omaa opetustyyliä. (Ohjattu harjoittelu 2007-2008, 20-24.)

*Orientoiva harjoittelu.* Opettajaksi kasvamisen ja kehittymisen polun alussa olevan orientoivan harjoittelun portfolioitehtävissä opiskelijat luonnollisesti kirjoittavat yleisellä tasolla lähinnä opettajan työnkuvasta ja pohtivat omaa opettajuutensa tulevaa muotoutumista. Gitta kirjoittaa tekemistään huomioista koskien opettajan työkenttää ja sen laajuutta, monipuolisuutta ja vaativuutta:

*”Opettajuus on todella monipuolinen ala. Opettajan täytyy hallita monia tietoja ja taitoja, sekä ottaa huomioon monenlaisia eri oppilaita ja oppijoita, oppimistilanteita ja aiheita. Esimerkiksi juuri /---/ ”Opettajuuden kartta” on pelottavan vaativa, mutta todellinen ja jokapäiväinen. Tunnollisena ja itseltäni paljon vaativana minua askarruttaa, miten pitkiksi opettajuuteni illat tulevaisuudessa tulevatkaan venymään. En pelkää työtä, mutta en myöskään*

*halua olla opettaja ilman minkäänlaista vapaa-aikaa, koska silloin opettaminen varmasti kärsii, ja sen myötä myös oppilaat.”*

Ben kirjoittaa opettajan työtä koskevien ennakkokäsitystensä hälvenemisestä ja opettajan työnkuvan moninaisuuden hahmottumisesta:

*”Tiedostan, että kattavan [opettajan työn] kuvan syntyminen vaatii paljon orientoivaa harjoittelua laajempaa kokemusta ja enemmän aikaa, mutta harjoittelu loi itselleni hyvät lähtökohdat asian lähemmälle tarkastelulle ja tuleville kokemuksille. Myös monet koulumaailmaa ja siinä työskentelyä koskevat ennakkoluulot asettuivat realistisimpiin uomiin. /---/ Toinen hyvin tärkeä oppimani asia harjoittelussa oli opettajan työnkuvan hahmottuminen suoranaisten opetustyön lisäksi. Erityisesti käsitykseni kouluun liittyvistä hallinnollisista toimista ja suoranaisten opetuksen taustalla olevasta työstä laajeni ja sain siitä paljon oleellista tietoa. Harjoittelussa saamieni kokemusten perusteella myös ymmärrykseni opettajan roolista kasvattajana ja oppilaiden ohjaajana syveni. Sain jotakin uutta käsityksiini oppilaiden henkilökohtaisen kohtaamisen merkityksestä jokapäiväisessä koulutyössä.”*

Myös Adam kirjoittaa orientoivan harjoittelun loppuraportissa opettajan työnkuvan monipuolisuudesta ja laajuudesta:

*”Opettajan pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelu ovat vaikuttaneet minuun kuitenkin niin, että ole havainnut opettajalla olevan monta roolia, joita en aiemmin ollut edes ajatellut. Luento-osuudessa ja myöskin opettajien kokemuksia kuunnellessa minulle on selvinnyt, että opettaja on nykyään myös pappi, poliisi, sosiaalityöntekijä ja tietenkin opettaja. Nämä roolit ovat vaikea yhdistää samaan persoonaan, mutta uskoisin omaavani kuitenkin selkeän käsityksen oikeasta ja väärästä, joiden avulla on mahdollista selvitä näistä erilaisista rooleista.”*

Fia vertaa opettajuutta rakennustyömaahan ja opettajan työtä rakentajan työhön, koska työ muodostuu niin monista eri osasista:

*”Rakennustyömaa opettajuuden metaforana kuvaa oikeastaan juuri niitä keskeisimpiä elementtejä, joiden kautta opettajuutta näin orientoivan harjoittelun jälkeen hahmotan. Opettaja suunnittelee, rakentaa purkaa, yhdistelee, rakentaa uudelleen, muuttaa ja uudistaa suunnitelmiaan, laajentaa, organisoii, hankkii työkaluja, neuvottelee, neuvoo, jakaa työkaluja, ohjaa työnkulkua, tutkii erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja niin edelleen.”*

*Perusharjoittelu.* Harjoittelusuunnitelman (Ohjattu harjoittelu 2007-2008, 20) mukaan perusharjoittelun tavoitteita ovat opetuksen suunnittelu, työtapoihin ja opetusmenetelmiin tutustuminen sekä tutustuminen opetussuunnitelmaan opetusta ohjaavana asiakirjana. Perusharjoittelun portfolioteksteissä opiskelijat pohtivatkin runsaasti opetuksen suunnitteluun ja oppitunnin rakentamiseen liittyviä asioita. Sen sijaan opetussuunnitelmaan ja sen asemaan opetusta ohjaavana asiakirjana liittyviä lausumia ei portfolioteksteissä ollut.

Opiskelijat kirjoittavat tuntuun suunnitelman laatimisen vaikeudesta, ajankäytön suunnittelun vaikeudesta ja onnistuneen oppitunnin suunnitteluun vaikuttavista tekijöistä:

*"Tuntisuunnitelman tekeminen on kuitenkin luultavasti haasteellisin osa-alue. Suunnittelussa orientoivassa harjoittelussa havaitsin, että oppitunnin rakentaminen eri osioista ja niiden linkittäminen toisiinsa järkevällä tavalla, sekä siirtyminen vaiheesta toiseen vaatii suurta paneutumista." (Adam)*

*"Harjoittelun alussa oppituntien suunnittelu tuntui vaativalta, mutta vähitellen opin arvioimaan kuinka kauan jokin tehtävä suurin piirtein vie aikaa, ja suunnittelemaan tuntini senkin pohjalta itsenäisemmin." (Cilla)*

*"Perusharjoitteluun liittyvät tavoitteeni kytkeytyvät keskeisesti käytännön harjoitteluun. Haluan saada sekä yksityiskohtaisen että kokonaisvaltaisen kuvan siitä, mitä tuntien suunnittelu ja toteutus käytännössä on." (Gitta)*

*"Olen oivaltanut, että oppituntien suunnittelussa tärkeintä ovat tasapaino ja koherenssi – vaikka käyttäisin monipuolisia opetusmenetelmiä ja erilaisia oppimismateriaaleja mielin määrin, täytyy niiden käytön olla tietoista, tarkoin harkittua, johdonmukaista sekä oppijoiden oppimisen lähtökohtia palvelevaa." (Fia)*

Anna ja Calle ottavat oppilaan näkökulman mukaan oppituntien suunnitteluun muiden tavoitteiden ohella:

*"Tavoitteeni perusharjoittelussa on oppitunnin suunnittelun ja toteutuksen kehittäminen sekä tutustuminen monipuolisesti erilaisiin työtapoihin. Pyrin siihen, että oppitunnit olisivat loogisesti rakennettuja, ja kohdennettuja oikealle ikäryhmälle heidän tasoisesti. Minun on vaikeaa joskus ymmärtää miten paljon esim. 7-luokkalaisten tietävät aiheesta jo etukäteen, jolloin vaarana on liian vaikea ja teoreettinen oppiaines. Minun on opittava kysymään oppilailta sopivan helppoja eikä liian abstrakteja kysymyksiä." (Anna)*

*"Perusharjoittelussa yllättävimmät haasteet kohtasin tuntien suunnittelussa, tai pikemminkin sen raportoinnissa. Itse opetuksen kannalta suurin haasteeni oli omasta mielestäni vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Tunteista sain aika selvän suunnitelman muodostettua pääni sisälle, ja paperille tietysti aikaraamat tälle. Itse opetuksen suunnittelu, eli kuinka itse opetus toteutetaan, jäi monesti suunnittelematta tarpeeksi syvällisesti. Luottaen omaan tilannetajuun joutui sitten tilanteisiin, joissa ei itsevarmuus enää riittänyt." (Calle)*

**Soveltava harjoittelu.** Soveltavassa harjoittelussa opiskelija tutustuu kenttäkoulussa opettajan työn kokonaisuuteen, työyhteisöön ja koulun toimintaan. Gitta kirjoittaa tutustuneensa soveltavassa harjoittelussa luokkatyöskentelyn jokapäiväisiin tilanteisiin:

*"Erityisen tyytyväinen olen soveltavan harjoittelun tarjoamaan antiin opettajan työn jokapäiväisistä tilanteista, ero osa-alueista ja puolista. Esimerkiksi kokemukset siitä, miten hoidetaan sujuvasti tilanne, jossa joku luokassa on jäämässä ilman paria. Tilanne, jossa oppilas ei tiedä yhtään mitä edellisellä tunnilla on käsitelty. Tilanne, jossa oppilas ei ole palauttanut työtään määräpäivään mennessä tai jossa oppilas ei ole ymmärtänyt tehtävää tai jotain asiaa. Tällaisia tilanteita opettajan työssä tuntuu riittävän. Nämä kokemukset ovat olleet vaikeudessaankin osa harjoittelun arvokkainta antia."*

Fia kiinnitti huomiota kenttäkoulussa vallitsevaan turvalliseen ja ihmisläheiseen ilmapiiriin:

*”Sivullisen ei tarvitse lukea X:n koulun ja lukion arvoperustasta opetussuunnitelmasta, koska sen voi lukea oppilaitoksen arkipäivästä, Erityisesti turvallisen ilmapiirin rakentamiseen ja ylläpitämiseen panostetaan niin yläkoulussa kuin lukiossa. X:n koulun toiminta-ajatuksessa painottuu oppilashuolto, jonka toimivuuden seuraus turvallinen ja ihmisläheinen ilmapiiri siten ilmeisesti on.”*

David kirjoittaa kenttäkoulun opettajien positiivisesta suhtautumisesta opettaja-opiskelijaan. David ottaa esiin myös noviisin ja kokeneen opettavan välisen suhteen, jossa molemmat osapuolet voivat oppia:

*”Opettajahuoneen tunnelma oli kaikin puolin mainio. Tunsin itseni täysin tervetulleeksi huoneeseen muiden opettajien joukkoon. Opettajat kyselivät paljon, ja minäkin sain kysyttyä kaikenlaista yleistä, mitä tuli opettajan työstä mieleen. Kahviakin sai juoda, ja huomasinkin, kuinka oleellinen asia opettajan työssä se on. Olen kuullut muilta harjoittelijoilta, että aina opettajanhuoneen tunnelma ei ole ollut kunnossa, varsinkaan harjoittelijoita kohtaan, joten oma kokemukseni oli siinä mielessä mainio. Tuskinpa harjoittelijat ovat kenellekään vanhalle opettajalle uhka, pikemminkin mielestäni siinä voi oppia molemmin puolin kaikenlaista, kun uusi harjoittelija ja vanha opettaja kohtaavat keskustelussa.”*

*Syventävä harjoittelu.* Harjoittelusuunnitelmassa syventävän harjoittelun osalta sanotaan, että ”syventävässä harjoittelussa opiskelija toimii aikaisempaa itsenäisemmin opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja oppimisen arvioinnissa” (Ohjattu harjoittelu 2007-2008, 24).

Opiskelijat kokivat syventävässä harjoittelussa tehtävän opetuskokeilun hyödyllisenä ja opettavaisena osana harjoittelua:

*”Opetuskokeilu oli piristävä tuulahdus kevääseen: saimme suunnitella ja toteuttaa hauskan, mutta opettavaisen opetuskokonaisuuden. Oppilaat saivat suunnitella näytelmiä Muhammedin elämästä erilaisin keinoin, ja silmin nähtävästi he nauttivat tämänkaltaisesta tavasta oppia. Opetuskokeilu oli rohkaiseva kokemus: opiskelun ei tarvitse olla tylsiä kalvosulkeisia, vaan se voi olla hullunhauskaa yhdessä tekemistä.” (Anna)*

Opiskelijat kokevat syventävän harjoittelun lopussa olevansa vielä opettajina keskeneräisiä, mutta suhtautuvat tulevaisuuteen optimistisesti. Calle pohtii syventävän harjoittelun raportissaan oman opettajuutensa kehittymistä ja omaa kasvamistaan ohjatussa harjoittelussa.

*”Joka tapauksessa pedagogisten opintojen opetusharjoittelu on ollut mielenkiintoisin, haastavin ja antoisin kokonaisuus koko yliopisto-opintojen ajalta. Se on motivoinut opiskelemaan ja yrittämään enemmän, ja kasvattanut itseäni joka kantilta. En koe olevani vielä mitenkään erityisen hyvä opettaja, mutta luottaminen itseeni ja taitoihini on kasvanut, täten opetusharjoittelu on antanut todella hyvät lähtökohdat oman opettajuuteni kehittämiseksi.”*



David tuntee olevansa valmis aloittamaan työt opettajana, mutta ymmärtää, että opettajana kehittyminen on elinikäinen prosessi, johon opettajankoulutus on antanut välineet:

*”Tunnen, että olen valmis nyt opetusharjoittelun jälkeen pitämään sijaisuuksia ja valmis-tuttuani menemään kunnolla töihin. Sen olen myös ymmärtänyt, että koskaan ei ole valmis opettaja, vaan oppimista tapahtuu koko ajan. Opettajankoulutus on tavallaan antanut oikeat eväät, että omaa opettajuuttaan pystyy jatkossa kehittämään eteenpäin.”*

Fia kirjoittaa syventävän harjoittelun raportissa opettajaopintojen kasvattaneen häntä sekä opettajana että ihmisenä, mutta olevansa vielä keskeneräinen molempina:

*Jos minun tulisi jollakin adjektiivilla kuvata käsitystä itsestäni opettajana nyt syventävän harjoittelun päättyessä, kuvaaisin sitä sanalla keskeneräinen. Opettajaksi kasvaminen on ollut minulle ihmisenä kasvamista, kasvua keskeneräisyyteen.”*

Opiskelijoiden ammatillinen kehittyminen ei edisty harjoittelujen aikana samalla tavalla ja samalla nopeudella. Kun jotkut pohtivat jo tulevaa opettajuuttaan, niin toiset vielä opiskelevat opettamisen teknisiä asioita. Adam kirjoittaa syventävän harjoittelun loppupuolella:

*”Syventävän harjoittelun toista jaksoa on vielä puolet jäljellä. Olen kuitenkin tämän jakson sisälläkin selvästi kehittynyt. Varsinkin jännitys on vähentynyt ja alan pikkuhiljaa saada kysymystekniikkani kohdalleen /---/ ja olen tullut rohkeammaksi käyttää erilaisia työtapoja. Ryhmätöitä käytin ensimmäisen kerran vasta soveltavassa harjoittelussa, mutta syventäväs-sä olen käyttänyt mm. työpistetyöskentelyä ja ryhmäkeskustelua.”*

## **Vuorovaikutus**

Vuorovaikutusta oppilaiden, opettajien ja toisten opiskelijoiden kanssa pohditaan useissa kirjoituksissa. Erityisesti orientoivan harjoittelun teksteissä pohditaan vuorovaikutusta. Gitta kirjoittaa orientoivan harjoittelun raportissaan kokeneensa harjoitteluryhmän tärkeäksi foorumiksi kokemusten jakamisen ja pohtimisen kannalta:

*”Kaikkein parasta harjoittelussa ja opitun jäsentämisessä on ollut vuorovaikutus. Ryhmänohjauskeskusteluissa on saanut jakaa kokemuksiaan ja ajatuksiaan oikein olan takaa muiden oman aineen harjoittelijoiden kanssa. On kannustavaa, että muut kokevat ja huomaavat samanlaisia asioita kuin itsekkin. Myös nimenomaan erilaisten kokemusten jakaminen, ja erilaiset huomiot ja mielipiteet ovat erittäin opettavaisia jaettuina.”*

Oppilaiden kohtaaminen ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa ovat myös opiskelijoiden pohdinnan kohteena. Dina kirjoittaa perusharjoittelun raportissaan vaikeudesta oppilaiden kohtaamisessa, mutta uskoo kokemuksen auttavan voittamaan vaikeudet:

*”Parantamista kaipaa myös suhteeni oppilaisiin: minun täytyisi ehdottomasti ottaa enemmän kontaktia heihin ja olla aidommin läsnä opetustilanteessa. Kurinpidossakin ilmeni väkällä vaikeuksia. Näihin asioihin saattaa vaikuttaa se, ettei minulla ole juurikaan aiempaa kokemusta lasten ja nuorten kanssa toimimisesta, mutta sitähan kertyy tässä koko ajan lisää.”*

## **Aineenhallinta**

Opiskelijat kirjoittavat jonkin verran aineenhallintaan liittyvistä asioista. Ben kirjoittaa sekä orientoivan harjoittelun että perusharjoittelun raportissaan havainneensa tietonsa opetettavista asioista suppeiksi ja huomanneensa aineenhallinnan merkityksen tuntityöskentelyssä:

*”Harjoittelun aikana opin paljon myös suoranaisesti itsestäni. Omien vahvuuksieni lisäksi opin huomaamaan myös monia heikkouksiani siinä, kuinka toimin opettajana pitämälläni tunneilla. Tärkeimpänä totesin monissa asioissa omat tietoni opettamistani aiheista melko suppeiksi. Tässä yhteydessä huomasin tuntien valmisteluun liittyvän taustatyön ja oman tietomäärän kartuttamisen työläyden ja tärkeyden. Totesin työskentelyn ohjaamisen ja oppilaiden kohtaamisen tunneilla olevan sitä vaivattomampaa ja täysipainoisempaa, mitä paremmin hahmotin ja tunsin opettamani asian sekä kokonaisuutena että yksityiskohtien osalta. Mitä enemmän tiesin opettamistani asioista, sitä enemmän pystyin kiinnittämään huomiota oppilaisiin ja heidän työskentelynsä ohjaamiseen.”*

*”Kaikki pitämäni ja seuraamani tunnit antoivat myös ylläkkeitä kiinnittää huomiota aineenhallintaan. Varsinkin lukiotyöskentely oli tässä mielessä erittäin haastavaa. Se motivoi kehittämään aineenhallintaani ja kiinnittämään huomiota yliopisto-opintoihini tässä mielessä. Sain tuntien suunnittelusta ja pitämisestä konkreettisen esimerkin siitä, mihin opiskeluni asioita tarvitaan. Näin harjoitteluosaltaan ohjasi minua siihen, mitä yliopisto-opinnoissani opiskelen ja mihin erityisesti ohjaan opiskelussani mielenkiintoni ja voimavarani. Törmäsin rakentavalla tavalla omiin heikkouksiini ja puutteisiin opetustaitojen lisäksi nimenomaan aineenhallinnassa.”*

Eva kirjoittaa perusharjoittelun loppuraportissaan ongelmista kieliopin opettamisessa:

*”Yksi asioista, joiden koiden tarvitsevan erityistä huomiota, ja joille myös koetin antaa mahdollisimman paljon huomiota perusharjoittelun aikana oli kieliopin opettaminen. Tämä siksi, että huomasin orientoivan harjoittelun aikana kielioppisääntöjen haihtuneen päästäni vuosi-en varrella ties minne. Lukiolaisia, sekä yhdeksäsluokkalaisia opettaessa tuntui, että joutui itsekin opiskelemaan säännöt melkein kuin alusta asti ennakkoon, että pystyi menemään opettamaan niistä.”*

Myös Calle kirjoittaa perusharjoittelun raportissaan aineenhallinnan ongelmista lukiossa työskennellessä:

*”Viimeiset neljä tuntia pidin lukion /---/ ryhmälle, kahden kaksoistunnin muodossa. En tiedä johtuneeko siitä, etten kyseisten tuntien aiheita ole opiskellut aikoihin vai muusta, mutta koin jo tuntien suunnitteluvaiheen erittäin haastavaksi. Yritin kyllä kerrata asioita, ja sain ne selviksi itselleni ensimmäisen tunnin jälkeen. Siltikin ymmärrys kokonaisuudesta ei ollut tarpeeksi syvää, jotta onnistuisin selkeästi asiat opettamaan oppilaille.”*

Gitta toteaa syventävän harjoittelun lopussa, että hänen mielestään aineenhallinta on oppilaista välittämisen ohella opettajan tärkein taito:

*”Olen ehdottomasti sitä mieltä, että opetettavan aineen hallinta ja oppilaista välittäminen ovat kaksi opettajan tärkeintä tehtävää.”*

## **Aineenopettaja kasvattajana**

Opiskelijat pohtivat jonkin verran itseään kasvattajina. David kirjoittaa orientoivan harjoittelun raportissaan havainneensa, että opettaja on esikuva oppilaille. Myös Helen kirjoittaa syventävän harjoittelun loppuraportissaan opettajan oman esimerkin ja käytöksen merkityksestä:

*”Yleensä keskustelut opettamisesta keskittyy levottomiin oppilaisiin, ja opetettavaan asiaan. Mutta huomasin, että opettaja on myös suuressa määrin kasvattaja ja jopa pienimuotoinen esikuva.” (David)*

*”Oman opettamisen myötä tajusin, että opettajalla on suuri rooli lapsen ja nuoren elämässä. Opettaja on eräänlainen esikuva, jonka täytyy olla esimerkillinen ja hänen käytöksensä täytyy olla sopivaa oppilaiden kanssa.” (Helen)*

Ben puolestaan kirjoittaa syventävän harjoittelun raportissaan haluavansa toimia oppilaiden maailmankatsomuksen ja inhimillisten taitojen kehittymisen tukena:

*”Olen todennut opettajuuden olevan kaikilla luokka-asteilla ensisijaisesti kasvattajuutta ja pidän opetustyön tärkeimpänä piirteenä oppilaiden maailmankatsomuksen ja inhimillisten taitojen kehittymisen tukijana toimimista. Katson opetustyön tiedollisen puolen palvelevan tätä oppilaiden henkisen kasvun tukemista rakennusaineita tarjoamalla. Käsitykseni opettajan työstä oppilaiden ihmisiksi ja ihmisinä kasvamisen tukijana koskee kaikkia oppiaineita, mutta koen sen korostuvan erityisesti omalla alallani eli katsomusaineiden opetuksessa.”*

Eva puolestaan kokee tulevana kieltenopettajana tärkeäksi kansainvälisyyskasvatuksen:

*”Kansainvälisyyskasvatus, näin kieltenopettaja ja henkilöhistoriallisista syistä johtuen, on myös lähellä sydäntäni opetuksessa. /---/ Minun henkilökohtaiseen opettajuuteeni kuuluu siis näin läheisesti kansainvälisyys ja eri kulttuurien tuominen lähelle oppilaita ja opiskelijoita.”*

## **Oppimiskäsitys**

Opiskelijat pohtivat portfoliotehtävissä jonkin verran myös oppimiskäsitystensä. Kirjoituksissa mainitaan toisaalta nykyaikainen konstruktivistinen näkemys opettamisesta, toisaalta teksteissä tulee esille perinteinen opettajajohtoinen ja oppikirja-keskeinen näkemys.

Fia kirjoittaa oppimiskäsityksensä olevan konstruktivistinen, mutta hän käyttää tarvittaessa myös perinteisempiä tapoja työskennellä :

*”Uskon, että opettajaopiskelijan kohdalla erilaisten oppimiskäsitysten sisäistäminen aste näkyy hänen avoimuudessaan aloittaa opetustapahtuman suunnittelu. Olen tietoinen siitä, että minun oppimiskäsitykseni on vahvasti konstruktivistishumanistinen todennäköisesti siksi, että kyseinen oppimiskäsitys on yleisesti vallalla tieteellisessä diskurssissa. Minun kohdallani avoimuuden lisääminen oppituntien suunnittelussa tarkoittaa sitä, etten täysin sysäisi syrjään hieman mekaanisempia opetusmenetelmiä, jotka hyvinkin voivat joskus olla aiheisällöstä ja oppijasta riippuen paikallaan.”*

Myös Cilla kirjoittaa oppimiskäsityksensä pohjautuvan konstruktivismiin.

*”Oppimiskäsitykseni pohjautuu pitkälti konstruktivismiin. Tietoa ei siis mielestäni voi ikään kuin ”kaataa” oppilaiden päähän eli välittää sellaisenaan, vaan oppija muodostaa ja rakentaa itse kokonaisuuksia opiskeltavista asioista. Opettajana en halua vain syöttää ja luennoida oppilaille tietoa valmiina, vaan pyrin antamaan mahdollisuuden oivaltaa itse. Minun on siis huomioitava tämä käyttämällä monipuolisia, oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä. Oppilaat voivat myös jakaa tietoa ja oppia yhdessä keskustellen ja toimien. /---/ Koska jokainen oppija on erilainen, on opettajan myös huomioitava erilaiset oppimistyyli, niin että jokaiselle tarjotaan mahdollisuuksia oppia itselleen sopivalla tavalla.”*

Eva tuo esiin syventävän harjoittelun itsereflektiotehtävässä oppilaiden oman ajattelun kehittämisen ja erilaisten oppimistyylien merkityksen:

*” /---/ minulle olennaisia opettajuuden osia, joihin haluaisin opettajan työssäni kiinnittää tulevaisuudessa huomiota, ovat muun muassa se, että kykenen tukemaan oppijoiden omaa ajattelua inspiroivalla ympäristöllä ja tarjoamalla kenties mahdollisimman paljon keskustelutehtäviä ja erityisesti tilaa esittää omia mielipiteitä ja ajatuksia. Haluaisin myös kyetä nykyistä enemmän kiinnittämään huomiota eri oppimistyyliin tarjoamalla monenlaista tekemistä, kuitenkin liikaa keskittymällä vain tähän vaan luottamalla myös, että hyvät tehtävät tulevat kyllä tehdyksi niiden toteuttamistavasta huolimatta. Nähdäkseni nimittäin ei kenelläkään lie ole haittaa kehittää monenlaisia erilaisia oppimistyyliä. Näin moninkertaistetaan oppimisen mahdollisuudet.”*

Helen puolestaan pohtii syventävän harjoittelun loppuraportissaan omasta oppimishistoriastaan periytyvän oppimiskäsityksen muuttumista seuraavasti:

*”Aloittaessani opettajan pedagogiset opinnot syksyllä 2007 minulla oli jo jonkinlainen ennakkokäsitys itsestäni tulevana x:n opettajana. Ennakkokäsitykseni pohjautui pitkälti käsitykseeni itsestäni oppijana sekä omiin henkilökohtaisiin mieltymyksiini opiskelusta ja opettajien eri opettamistyylistä. Olen itse ollut aina hirveän teoreettinen opiskelija ja mieluisin opiskelutapa minulle on ollut kirjasta ulkoalukeminen ja kirjallisten tehtävien tekeminen. En ole koskaan pitänyt ryhmätöistä tai suullisista keskustelutehtävistä, vaan olen työskennellyt mieluiten yksin. Opettajat, joita olen eniten arvostanut ja jotka ovat olleet mielestäni ”hyviä opettajia”, ovat olleet kieliooppia painottavia ja sellaisia, jotka ovat teettäneet paljon kirjallisia tehtäviä. Olen pitänyt siitä, että opettaja luennoi ja minä kirjoitan ylös mitä hän sanoo ja sitten tentin muistiinpanot ja opin ulkoa opettajan luennoiman asian. Muistelen myös, että*

*omina kouluaikoinani opettajat eivät juuri teettäneet suullisia tehtäviä, vaan kaikki sanas-  
totehtävätkin olivat kirjallisia tehtäviä. Ennen pedagogisten opintojen opetusharjoittelujen  
alkua arvelin siis, että olisin itsekin opettajana teoreettinen ja painottaisin paljon kirjallisia  
tehtäviä ja kieliopin ja sanaston ulkoa oppimista.”*

*”Käsitykseni omasta opettajuudestani alkoi kuitenkin muuttua pikku hiljaa opetusharjoi-  
teluiden alettua. Minulle valkeni, että /---/ normaalikoululla ja muutenkin koulumaailmassa  
nykyään on vallalla konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivi-  
nen oppija, joka itse miettii ja rakentaa oppimaansa asiaa vanhan, aiemmin opitun asian  
päälle. Opetuksessa oltiin siis siirrytty opettajälähtöisyydestä oppilaskeskeisyyteen. /---/  
Normaalikoululla minulle tuli siis täytenä yllätyksenä se, että oppitunneilla käytetään niin  
paljon pelejä ja erilaisia keskustelutehtäviä kielten oppimisen tukena. Pidin koko norma-  
alikoulua aluksi eräänlaisena leikkitarhana, jossa vaan pidetään hauskaa ja opitaan siinä  
sivussa. Ajattelin, että tämmöistäkö tämä opetus nykyään on./---/ ”*

Adam kirjoittaa syventävän harjoittelun ennakkotehtävässä olevansa suuntautunut opettajajohtoiseen opettamiseen. Adamin oppimiskäsitys on pysynyt samana harjoittelujaksolta toiselle:

*”Omalta kohdaltani voin todeta, että tuntini on mielestäni kohtuullisen onnistunut jos saan  
opetettua kirjan kappaleessa olleet asiat suurin piirtein ja opetettua jotakin sellaista mitä  
kirjassa ei sanota. / ---/ Olen nimittäin varsin paljon opettajajohtoiseen opettamiseen suun-  
tautunut henkilö, enkä aina jaksaa ymmärtää ryhmätöitä enkä varsinkaan tehtävien tekoa  
tunnilla.”*

Tutkijan mielestä opiskelijat pohtivat vähän oppimiskäsitystään. Herää kysymys, onko oppimiskäsitys ikään kuin annettu ylhäältä käsin ilman, että sitä on pohdittu ohjauskeskusteluissa. Kagan (1993, 13) toteaa, että opettajaopiskelijoiden uskomukset ja henkilökohtaiset kokemukset oppimisesta ja hyvästä opettamisesta ovat erittäin vahvoja, eivätkä ne muutu opettajankoulutuksen aikana, jos opiskelijalla ei ole mahdollisuuksia esimerkiksi ohjauskeskusteluissa tai reflektiivisissä kirjoitustehtävissä tarkastella niitä kriittisesti.

## **Opettajaopintojen vaikuttavuus**

Tutkijat ovat esittäneet kriittisiä arvioita opettajankoulutuksen vaikuttavuudesta. Opiskelijan ammatillinen kasvu lähtee käyntiin vasta kun opiskelija kokee kognitiivisen ristiriidan omien uskomustensa ja käytännön kanssa. Jos tällaista ristiriitaa ei synny, voi opiskelijan harjoitteluissa oppima jäädä pintapuoliseksi ja lyhytaikaiseksi. (Kagan 1993, 20) .Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin viitteitä tähän suuntaan. Helen kirjoittaa syventävän harjoittelun raportissaan opettamista koskevien käsitystensä muuttumisesta:

*”Vaikka aloinkin käyttää monipuolisempia ja minulle hieman vieraampia opetusmetodeja  
harjoitteluissa, pidän itseäni siltikin pääosin perinteisiä opetustyylejä käyttävänä opettaja-  
na. Toki vaihtelu virkistää aika ajoin!”*

Bella tunnistaa syventävän harjoittelun raportissa aikaisempien koulukokemustensa merkityksen omalle ammatilliselle kehitymiselleen:

*”Opettajuuteni kehittymiseen ovat mielestäni vaikuttaneet voimakkaasti aikaisemmat koulu- ja oppimiskokemukseni, joiden pohjalta olen muodostanut käsityksiä hyvästä opettamisesta ja omasta opettajuudestani.”*

Adam kirjoittaa syventävän harjoittelun raportissa, miten omaan kouluuikaan liittyvät kielteiset kokemukset ovat vaikuttaneet ammatilliseen kehittymiseen:

*”Itse olen kouluaikoinani siis saanut ryhmätöistä ja muustakin ei opettajaajoitoisesta opetuksesta (kuten erilaiset kirjalliset työt) sellaiset ”traumat”, että en välttämättä halua käyttää ryhmätöitä enkä oppilasjohtoista oppimista.”*

Opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttää opettamista ja oppimista koskevien uskomusten ja käsitysten kriittistä tarkastelua. Uskomukset ovat eräänlaisia suodattimia, joiden läpi opiskelija tulkitsee kokemuksiaan, ajattelee ja toimii. Opettajankoulutuksen ja siihen sisältyvän ohjatun harjoittelun tulisi tarjota opettajaopiskelijoille tilaisuuksia tunnistaa ja tutkia pedagogisia uskomuksiaan ja käsityksiään. Vahva ennakkokäsitys omasta opettajuuden laadusta ja suunnasta voi johtaa siihen, että opiskelija aliarvioi teoreettisen tiedon merkitystä ammatilliselle kehitymiselleen ja opettajankoulutuksen vaikutus jää vähäiseksi. (Väisänen ym. 2000, 136.)

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden teksteissä löytyi hyvin vähän implisiittisiä tai eksplisiittisiä viittauksia teoreettiseen tietoon. Ainoat maininnat koskivat konstruktivismia. Teoriakirjallisuuteen ei ollut lainkaan viittauksia. Teorian ja käytännön yhdistämisen vaikeuteen opettajaopinnoissa on kiinnitetty huomiota monissa yhteyksissä. Patrikainen (2005, 46) toteaa, että opettajankoulutuksen tavoitteena on kouluttaa tieteelliseen pedagogiseen ajatteluun kykeneviä ammattilaisia. Tieteelliset käsitteet eivät kuitenkaan siirry itsestään opettajaopiskelijan ajatteluun ja tapaan puhua opettajan työhön liittyvistä ilmiöistä, vaan opiskelija tarvitsee apua käsitteiden tulkinnessa ja tilaisuuksia niiden käyttöön esimerkiksi ohjauskeskusteluissa.

### **Ammatinvalinnan vahvistuminen**

Orientoivan harjoittelun kirjoitustehtävissä opiskelijat pohtivat myös omaa ammatinvalintaansa. Opiskelijoiden päätös pyrkiä opettajan pedagogisiin opintoihin on syntynyt eri aikoina ja eri syistä. Bella kirjoittaa haaveilleensa opettajan ammatista jo lapsena ja kokee sen kutsumukseksi. Hänen ammatinvalintaansa ovat vahvistaneet toisaalta perhe, toisaalta positiiviset kokemukset kouluaikaisesta opettajasta:

*”Haaveilin jo pienenä opettajan ammatista. Koen opettajan ammatin kutsumuksena, sillä en voisi tehdä opettajan työtä vain rahasta. Opettajan palkallahan ei tosin pääse rikastumaan. Opettajan ammatissa toimiessa kokee kuitenkin niin kaikenlaista. Sekin kiehtoo, että mikään päivä ei ole varmasti samanlainen. Tietenkin lapset ja itse oppimisprosessi ovat kiehtovia. Se, että saan jonkun oppimaan jotakin, on varmasti hienoimpia kokemuksia tällä alalla. /---/ Opettajan ammatti tuntui siis selkeimmältä vaihtoehdolta. Kielet olivat olleet lempiaineitani*

*jo ala-asteelta lähtien, niin minulle oli hyvin selvää, mitä lähtisin opiskelemaan. Päätökseeni vaikuttivat myös osaltaan lukion /---/ opettajani /---/. Myös opettaja-sisarukseni vaikuttivat osaksi päätöksentekooni. Heidän kautta oli päässyt vähän lähemmin seuraamaan, millaista opettajan työ todellisuudessa on. Heidän myönteiset kokemukset saivat minut innostumaan yhä enemmän opettajan ammatista.”*

Adam hakeutui aineenopettajan pedagogisiin opintoihin osana elämänsuunnitelmaa, vaikkakin hänen oli aluksi vaikea mieltää itsensä opettajaksi

*”Aloittaessani liki viisi vuotta sitten eli syksyllä 2003 pääaineeni historian opiskelun minulla oli tietty valmis suunnitelma. Tarkoitukseni oli suorittaa filosofian maisterin tutkinto mahdollisimman nopeasti ja päästä työelämään. Minulle oli alusta alkaen selvää, että työllistyminen ilman aineenopettajan pätevyyttä olisi kohdallani miltei mahdotonta.”*

*”Minun oli yllätykseksi aluksi vaikea mieltää itseäni tulevana opettajana.”*

Fialle kirjoittaa, kuinka opettajan ammatti ei ollut hänelle itsestään selvä valinta, vaan yksi mahdollisuus muiden joukossa. Fia pohtii myös opiskeluympäristön ja siitä tulevien paineiden vaikutusta päätöksen tekoon:

*”Aloitin opintoni suoraan lukiosta päästyäni, nopeasti ja tehokkaasti eteenpäin kiirehtien. Kolmena ensimmäisenä opiskeluvuoteni kuulostelin itseäni, minkälaiseen ammattiin haluaisin tulevaisuudessa suuntautua. Opettajan ammatti merkitsi minulle aluksi vaihtoehtoa, jos en muuta tilalle keksi tai löydä.*

*”Joensuun yliopistossa opiskelevalle ei jää epäselväksi, että opettajan ammatti on ”suositeltava ja turvallinen vaihtoehto”, ”(aineen)opettajan pedagogiset opinnot kannattaa ehdottomasti suorittaa”, ja että kirjallisuuden ja kielten opiskelu on kausaalisuhteessa opettajan ammattiin. Ulkopuolelta kaikuvat kommentit välillä jopa häiritsivät oman sisäisen äänen kuiskailuja /-/.”*

Evalle päätös hakeutua aineenopettajan pedagogisiin opintoihin syntyi pitkällisen prosessin tuloksena. Lopullinen päätös syntyi vasta ensimmäistä harjoittelujaksoa edeltävänä keväänä. Eva kirjoittaa:

*”Opettajan työ tuntuu kulkevan suvussa. /---/ Opettajan pätevyys on nähdäkseni hyvä olla, mitäpä sitten päätyykään tekemään. /---/ Halusin tulla englannin opettajaksi koko lapsuuteeni ja nuoruuteeni (ja kampaajaksi), aina ylä-asteen loppuun saakka. Sitten kroonisesti huonotuulinen englannin opettaja säikäytti ja mieli muuttui. Pikku hiljaa päätös sitten kypsyi yliopistossa, mutta varsinaisesti vasta vaihto-oppilas vuoden aikana suunnitelmat tuntuivat naksahaneen paikoilleen. /---/ lopullinen päätös aineenopettajan pedagogisten opintojen suorittamisesta kypsyi vasta vaihto-opiskelun myötä edellisenä keväänä.”*

Joillekin opiskelijoille jo orientoiva harjoittelu vahvasti tunnetta siitä, että tehty ammatinvalinta tuntui oikealta. Calle kirjoittaa, miten jo orientoiva harjoittelu lisäsi hänen motivaatiotaan opiskella opettajaksi:

*”Kokonaisuutena orientoiva harjoittelu innosti minua entisestään opiskelemaan opettajaksi, motivoi varmasti kehittämään omaa kasvatustieteiden osaamistani ja opiskelua yleensä!”*

Cilla ei aikaisemmin ollut varma ammattivalinnastaan, mutta orientoivan harjoittelun aikana Cilla sai varmuuden siitä, että hän on valinnut oikean ammatin:

*”Orientoiva harjoittelu vahvisti ammatin valintaani; vaikka kuva itsestäni opettajan ei aina ole ollut täysin selkeänä mielessäni, sain ilokseni huomata, että kuitenkin olen oikealla ja minua kiinnostavalla alalla.”*

Joillekin opiskelijoille vielä orientoiva harjoittelu ei tuo lopullista varmuutta ammatinvalinnasta. Davidille ammatinvalinnan vahvistuminen tapahtui perusharjoittelun aikana. Hän kirjoittaa perusharjoittelun ennakkotehtävässään, että onnistuminen perusharjoittelussa ratkaisee lopullisesti, onko ammatinvalinta ollut oikea:

*”Minun kannaltani perusharjoittelu on ehkä yksi merkittävimmistä kursseista opiskelu-uralani. Perusharjoittelun sujuminen kertoo harvinaisen selvästi, onko minusta opettajaksi vai ei. Uskon kyllä vakaasti, että on, mutta eihän sitä voi olla liian varma.”*

Perusharjoittelun raportissaan David kirjoittaa oivaltaneensa harjoittelun aikana, että hän pitää opettajana työskentelystä:

*”Ehkä suurin oivallus [perusharjoittelussa] oli se, että tykkään opettajan hommasta. Luulisin, että voisin sitä hommaa tehdä valmistuttuani erittäin mielelläni. Työelämästä on kokemusta suuren yrityksen asiakaspalvelusta, ja kyllä opettajan työ voittaa edellisen jokaisella osa-alueella.”*

Gitalle jokainen harjoittelujakso on merkinnyt ammatinvalinnan vahvistumista. Gitta kirjoittaa soveltavan harjoittelun raportissa, että jokainen harjoittelujakso on lisännyt varmuutta oikeasta ammatinvalinnasta:

*”Jokaisen harjoittelun myötä yritän reflektoida tuntojani siitä, että olen oikealla alalla, ja jokaisen harjoittelun myötä varmuus siitä tuntuu kasvavan; niin myös tämän harjoittelun myötä.”*

Aineenopettajan pedagogisten opintojen ohjatun harjoittelun alkaessa tutkimukseen osallistuneilla opettajaopiskelijoilla on siis erilaisia ammattiorientaatioita: kutsumu-orientaatio, uraorientaatio ja vaihtoehtoinen valinta. Ammatinvalinta on vahvistunut harjoittelujaksojen aikana eikä kukaan tutkimukseen osallistuneista ole katunut ammatinvalintaansa tai epäröinyt sen oikeellisuutta.

### **Aineenopettajan pedagogiset opinnot ja ohjattu harjoittelu**

Harjoitteluympäristöön kohdistuvat pohdinnat liittyvät lähinnä normaalikoulun ja kenttäkoulun välisiin eroihin. Kenttäkoulu näyttäytyy oppimisympäristönä, jossa vapaus toteuttaa omaa opetustaan ja sitä kautta omaa opettajuuttaan tuntuu opis-



kelijoista voimauttavalta. Opiskelijat kokevat, että harjoittelujaksot eivät muodosta jatkumoa, sillä vapautta ja vastuuta antavasta kenttäkoulusta on palattava kontrolloivaan normaalikouluun. Kenttäkoulussa opiskelijat tunsivat olevan tasavertaisia kollegoja, kun normaalikoululla he ovat edelleen harjoittelijoita, joita valvotaan ja kontrolloidaan. Helen kirjoittaa soveltavan harjoittelun suoman vapauden kasvattaneen itsevarmuutta, kun taas paluu normaalikouluun tuntuu ahdistavalta:

*”Opetuskokemusta oli siis kerennyt kertyä jo jonkin verran ja etenkin soveltava harjoittelu oli antanut minulle itsevarmuutta opetukseeni. Toisaalta oli outoa ja jokseenkin myös hieman ahdistavaa palata normaalikoululle, koska oli juuri kerennyt tottua aika lailla vapaampaan olotilaan soveltavassa harjoittelussa. /---/ No nyt oli siis aika palata taas siihen, että ollaan nimenomaan harjoittelijoita valvotussa ympäristössä, koko ajan saadaan palautetta kaikilta ja tehdään tarkat tuntisuunnitelmat ohjaaville opettajille.”*

Heleniä on vaivannut normaalikoulussa tapahtuneissa harjoitteluissa opettajaopiskelijan alisteinen asema ja se, että opiskelija on koko ajan tarkkailun alaisena:

*”Minua myös häiritsi jonkin verran ylipäänsä kaikissa normaalikoulun harjoitteluissa se, että tiedosti olevansa ”vaan” harjoittelija ja että koko ajan oli jollain tavalla tarkkailun alla. Toki tämä kuuluu opettajaksi opiskeluun, mutta se vaikutti opettamiseeni jonkin verran.”*

Harjoittelukoulussa opiskelijoita vaivaa myös toiminnan pirstaleisuus. Helen kirjoittaa syventävän harjoittelun raportissa:

*”Oman persoonallisuuteni näkyminen opetuksessa ei vastoin odotuksiani toteutunut tämänkään harjoittelun aikana. Tämä tietysti johtuu siitä, että opetettaville luokille ei pidetty kuin muutama oppitunti ja siinä ajassa ei kerennyt kunnolla tutustua luokkiin. Itse olen ainakin sellainen ihminen, että tarvitsen aikaa ja tutustumista siihen, että näytän todellisen minän ja persoonallisuuteni.”*

Ohjattu harjoittelu koetaan haastavaksi ja raskaaksikin, mutta tärkeäksi osaksi pedagogisia opintoja. Ben kirjoittaa:

*”Kokonaisuudessaan perusharjoittelu oli varmaankin haastavimpia, mutta myös tärkeimpiä ja mielenkiintoisimpia kursseja yliopistossa.”*

Pedagogiseen opintoihin ja niihin sisältyviin muihin kursseihin teksteissä oli vain vähän viittauksia. Opiskelijoiden kirjoituksissa nousee esiin soveltavan kasvatustieteen laitoksen ja normaalikoulun aikataulujen yhteensovittamisen ongelma. Adamin ja Cilla kirjoittavat yliopistolla suoritettavien pedagogisten kurssien, aineopintojen ja ohjatun harjoittelun yhteensovittamisen vaikeudesta:

*”Ajallinen rytmitys opintojen tässä vaiheessa on myös yksi keskeisistä osa-alueista, joihin aion paneutua. Yritän suorittaa perusharjoittelun ja myös muiden harjoittelujaksojen aikana pedagogisten opintojen teoria osuuden, sekä muita tutkintooni kuuluvia osa-alueita. Tämä vaatii tuntikohtaisen suunnittelun ja etenkin oman motivoinnin merkitys on tärkeä. (Adam)*

*”Perusharjoittelu oli odotetustikin melko työläs ja aikaa vievä. Välillä oli rankkaakin, harjoittelun lisäksi oli omia kursseja opiskeltavana yliopiston puolella, ja kurssien aikatauluja oli sovitettava yhteen harjoitustuntien ja ohjausten kanssa. Toisaalta oli hyvä, että harjoittelun kesto oli melko pitkä, jolloin aikataulu oli hiukan väljempi ja näin helpompi järjestellä.” (Cilla)*

Dina kirjoittaa harjoittelun sujuneen sinänsä hyvin, mutta aikataulujen yhteensovittaminen normaalikoulun ja soveltavan kasvatustieteen osaston välillä on ollut ongelmallista:

*”Harjoittelun ulkoiset puitteet olivat mielestäni kunnossa ja järjestelyt toimivat pääosin sujuvasti ilman sen suurempaa hämminkiä. Normaalikoulun ja soveltavan kasvatustieteen laitoksen välillä tuntuu tosin olevan ikuinen ongelma aikataulujen yhteensovittamisessa (luentojen ja suuryrhmäohjausten päällekkäisyyksien osalta), mutta joustonvaraa ja yhteistyökykyä löytyy onneksi molemmiin puolin.”*

## **5.2.2 Miten aineenopettajaopiskelijat reflektivat?**

Reflektiota käsittelevässä kirjallisuudessa on esitetty erilaisia reflektion teoreettisia kuvausmalleja (esimerkiksi Van Manen 1977, Mezirow 1996). Teoreettiset mallit ovat kuitenkin sopineet huonosti kuvaamaan todellista reflektiota. Opettajaopiskelijoiden reflektion laadullisen tason tutkimiseksi on kehitelty erilaisia kuvauksia (katso toisaalla tässä tutkimuksessa). Tässä tutkimuksessa reflektion laadullisen tason tarkasteluun käytettiin Hattonin ja Smithin (1995, 48-49) esittämää jaottelua: kuvailu, kuvaileva reflektio, pohdinta, kriittinen reflektio .

### **Kuvaileva kirjoittaminen**

Kuvaileva kirjoittaminen ei varsinaisesti ole reflektiivistä kirjoittamista. Tähän ryhmään kuuluvat muun muassa tapahtumien ja havaintojen kuvailu tai kirjallisuusviitteet ilman pohdintaa. (Hatton ja Smith 1995, 48). Opettajaopiskelijoiden portfoliotekstit sisältävät paljon tällaista kuvailevaa kirjoittamista kaikkien harjoittelujaksojen portfolioteksteissä. Kuvailun kohde on pääasiassa opiskelija itse ja hänen tavoitteensa, tunteensa ja toimintansa, vähäisemmässä määrin havainnot harjoitteluympäristöstä.

*”Orientoiva harjoittelu on nyt takanapäin, joten on aika katsella vähän taaksepäin ja miettiä, ovatko orientoivalle harjoittelulle asettamani tavoitteet toteutuneet. Orientoivan harjoittelun aikana sain enemmän tuntumaa opetustyöhön ja huomioin opettajien opetuksesta monia sellaisia asioita, joista minulle on ehkä tulevaisuudessa hyötyä opettajan ammatissa toimimissani. Orientoivalle harjoittelulle asettamani tavoitteet siis toteutuivat.” (Bella)*

*”Tavoitteenani on tulla joskus tulevaisuudessa mahdollisimman monipuoliseksi ruotsin kielten opettajaksi, joka käyttää useita eri metodeja ja välineitä opetuksessaan. Haluaisin olla opettaja, joka ymmärtää erilaisia oppilaita ja heidän erilaisia oppimistyylejään.” (Helen)*

*”Orientoiva harjoittelu alkoi 4.9. yhteisellä infotilaisuudella ja ainekohtaisilla tapaamisilla. Pääsin varsinaisesti vauhtiin, ja aloittamaan tuntien seuraamiset vasta keskiviikkona, ohjaavan opettajan tapaamisen jälkeen. Aluksi kaikki tuntui hieman sekavalta, oli paljon uusia paikkoja, muistettavia tapaamisia ja tapahtumia. Ensimmäisellä viikolla kaikki kuitenkin alkoi olla jo selvillä ja suunnitelmat seurattavista tunneista ja muusta suunniteltua.” (Calle)*

Myös perusharjoittelussa opiskelijat kuvailevat paljon toimintaansa tai tavoitteitaan:

*”Ensimmäiset seitsemän tuntia pidin lukion lyhyttä matematiikkaa, kaikki tunnit samalle kurssille peräkkäin. Kurssin aihe oli itselleni helppo, ja kurssilla eteneminen selkeästi kirjan mukaista. Sain tehtyä kiireettä selvät suunnitelmat ja muutenkin tunsin kehittyväni. Alussa merkittävimmät ongelmat olivat taulutyöskentelyssä, ja tietysti ihan perus ”esiintymisvarmuudessa”. Taulutyöskentelyssä sain aikaan huomattavaa parannusta ja jännitys tuntien pitoa ajatellen jäi lähes kokonaan pois. Pystyin keskittymään itse opetukseen enemmän, tietysti jälkeen päin ajatellen siihen olisi tullut keskittyä enemmänkin ja kokeilla vähän rajojaan.” (Calle)*

*”Ennen perusharjoittelun alkua tekemässäni ennakotehtävässä nostin perusharjoittelun tavoitteekseni esiintymisrutiinin kartuttamisen, tuntuun suunnitelmiin paneutumisen ja asioiden ajallisen rytmittämisen harjoittelun, muiden pedagogisten kurssien ja henkilökohtaisten ja sosiaalisten aktiviteettien kesken. Tämä vaikutti harjoittelun alkupuolella varsin hankalalta, sillä marraskuun puoliväliin asti minun lukujärjestykseni täyttyi maanantain ja tiistain osalta hyvin pitkälti läsnäolopakollisilla pedagogisilla opinnoilla kuten puheviestintä opettajan työssä tai tieto- ja viestintäteknologia opettajan työssä kurssilla. Nämä kurssit ajoituivat hyvin usein aikavälille kello 10-14, joka olisi ollut parasta tunninpitoaika. Onneksi ohjaavalla opettajalla oli tässä jaksossa paljon tunteja, peräti 18 tuntia yhteiskuntaoppia ja 8 tuntia historiaa. Ohjaavan opettajan tuntimäärän paljous helpotti merkittävästi oman aika-auluni suunnittelua. Sainkin lopulta oman aikatauluni mieleiseeni järjestykseen. Onnistuin hyvin oppituntien, muiden pedagogisten opintojen ja henkilökohtaisten aktiviteettieni yhteensovittamisessa.” (Adam)*

Soveltavan harjoittelun kirjoitukset sisälsivät edelleen paljon toimintojen kuvailua. Ben kuvailee, soveltavassa harjoittelussa toteuttamaansa opetusta:

*”Harjoittelun aikana opetin kursseja UE3 – Ihmisen elämä ja etiikka sekä UE5 – Suomalainen uskonto. Kokeilin molemmilla kurssilla tietoisesti useita erilaisia työskentelytapoja niissä rajoissa, joissa katsoin sen palvelevan kulloisenkin aiheen oppimista. Erilaisista motivoituneista kokeilin kuvien käyttöä, läksyjen kuulustelua suullisesti ja kirjallisesti aiheeseen johdattelemisen keinona, aktivoivaa kirjoittamista ja erilaisia kyselytekniikoita. /.../” (Ben)*

Soveltavan harjoittelun teksteissä ilmeisesti jo tehtävänannon perusteella kuvailaan myös runsaasti toimintaympäristöä. Ben kirjoittaa soveltavan harjoittelun raportissa havainnoistaan kenttäkoulun sosiaalisista suhteista:

*”Tarkkailin harjoittelun aikana myös lukion toimintaa sosiaalisena organisaationa etenkin opettajanhuoneessa opettajien ja koulun muun henkilökunnan toimintaa ja vuorovaikutusta seuraamalla. Samassa opettajanhuoneessa ja huoneistossa työskentelivät myös peruskoulun puolella toimivat opettajat ja muu henkilökunta. Opettajien ja koko koulun henkilökunnan keskinäiset suhteet vaikuttivat melko avoimilta ja lämpimiltä ja koin tästä johtuen myös itseni tervetulleeksi.”*

Adam kuvailee ohjaavan opettajansa toimintaa soveltavan harjoittelun loppuraportissa: ”

*”Aloitin soveltavan harjoittelun kevät lukukauden alkaessa 2.1.2008 seuraamalla ohjaavan opettajan pitämiä historian tunteja. Jo kahden nähdyn oppitunnin perusteella pystyin sanomaan, että kaverini oli täysin oikeassa kehuessaan ohjaavaa opettajaani. En ole omina kouluaikoinani tai opettajan pedagogisia opintoja suorittaessani nähnyt vielä ketään /---/ opettajaa, jolla luokka olisi niin hyvin ns. hanskassa kuin ohjaavalla opettajallani. Hänen opetustyylinsä on rento ja en usko hänen hermostuvan juuri mistään mitä tunnilla tapahtuu.”*

Tutkimukseen valikoituneiden opiskelijoiden portfolioteksteissä esiintyy siis paljon kuvailevaa kirjoittamista ilman pohdintaa syistä tai seurauksista tai vaihtoehtoisista ratkaisuista. Kuvaileva kirjoittaminen ei kaikin osin ole kuitenkaan reflektion kannalta vastakkainen tai kielteinen asia, jos kuvailevaa kirjoittamista käytetään reflektoitavan ilmiön tai tapahtuman taustan selvittämiseksi. (Moon 2004, 97-98.) Tutkimuksessa mukana olevissa teksteissä kuvaileva kirjoittaminen on kuitenkin vallitseva reflektion taso eikä suurin osa kuvailevasta kirjoittamisesta ole Moonin esittämää ilmiön taustan selvittämistä, sillä ilmiötä kuvailevaa kirjoittamista ei seuraakaan ilmiön reflektointia.

### **Kuvaileva reflektio**

Kuvaileva reflektiivinen kirjoittaminen sisältää tapahtumien ja kokemusten taustalla olevien tekijöiden pohdintaa, mutta pohdinta ei ole syvällistä eikä monipuolista. Kuvaileva reflektio on lähinnä toteavaa ja siinä tuodaan esiin yleensä yksi näkökulma tarkasteltavaan asiaan. Kuvaileva reflektio voi sisältää myös vaihtoehtojen esille nostamista, mutta ilman pitemmälle menevää pohdintaa. (Hatton ja Smith 1995, 48). Kuvailevaa reflektiota esiintyy opiskelijoiden teksteissä jonkin verran vähemmän kuin kuvailevaa kirjoittamista.

Dina kirjoittaa orientoivan harjoittelun opetustuokioiden aiheuttamista tunteista orientoivan harjoittelun raportissa:

*”Opetustuokioita ajatellen ryhmän läsnäolo oli myös tärkeää, koska pystyi jakamaan tunteuksiaan muiden samassa tilanteessa olleiden kanssa. Jokaista opetustuokiota jännitti tietysti kovasti etukäteen, mutta kun ne oli melko tarkkaan suunniteltu ja valmisteltu, ei niiden toteuttamisessa tullut suuria yllätyksiä. Pienet ohjelman muutokset olivat tietysti luonnollisia ja toivat vain esiin sen tosiseikan, että opettajalla täytyy ehdottomasti olla kykyä joustaa tilanteen mukaan.” (Dina; OR)*

*"Hyvänä käytäntönä opettamista ajatellen olen pitänyt tuntien ja tehtävien huolellista suunnittelua ja valmistelua, jolloin tunneilla on varmasti vaihtelevaa ja mielekästä tekemistä ja itsekin on perillä siitä, mitä seuraavaksi tehdään ja mitä tunnilla on tarkoitus ehtiä." (Cilla; SYR)*

## **Dialoginen reflektio**

Dialoginen reflektio edellyttää tapahtuman, toiminnan tai kokemuksen tarkastelua eri näkökulmista pohtien syitä ja vaihtoehtoja. (Hatton ja Smith 1995, 48). Dialogista reflektiota esiintyy vain vähän portfolioteksteissä.

Ben pohtii orientoivan harjoittelun raportissa aineenhallinnan merkitystä opettamisessa:

*"Harjoittelun aikana opin paljon myös suoranaisesti itsestäni. Omien vahvuuksieni lisäksi opin huomaamaan myös monia heikkouksiani siinä, kuinka toimin opettajana pitämilläni tunneilla. Tärkeimpänä totesin monissa asioissa omat tietoni opettamistani aiheista melko suppeiksi. Tässä yhteydessä huomasin tuntien valmisteluun liittyvän taustatyön ja oman tietomäärän kartuttamisen työläyden ja tärkeyden. Totesin työskentelyn ohjaamisen ja oppilaiden kohtaamisen tunneilla olevan sitä vaivattomampaa ja täysipainoisempaa, mitä paremmin hahmotin ja tunsin opettamani asian sekä kokonaisuutena että yksityiskohtien osalta. Mitä enemmän tiesin opettamistani asioista, sitä enemmän pystyin kiinnittämään huomiota oppilaisiin ja heidän työskentelynsä ohjaamiseen."*

Eva pohtii rutiinin merkitystä perusharjoittelun ennakkotehtävässä:

*" /---/ näin perusharjoittelun alkaessa eräs tärkeimpiä harjoittelutavoitteitani on, että saisin opettamiseen tiettyä rutiinia. Tällä en suinkaan tarkoita, että opettamisen tulisi olla sen kaltaista rutiinia, että kaikki toistuisi opetuksessa aina samankaltaisena eikä uudistumiselle ja kehitymiselle olisi tilaa. Tarkoitan pikemminkin sitä, että jännittäminen opetustilanteissa toivottavasti vähenisi kokemuksen lisääntyessä, ja opetustilanteen tullessa tutummaksi. Tätä myötä rentous lisääntyisi ja kykenisi toivon mukaan kiinnittämään oppilaisiin paremmin huomiota, eikä olisi niin keskittynyt vain omaan toimintaansa ja siihen, miten kaiken "kuuluu sujua".*

Soveltavan harjoittelun teksteistä löysin dialogista reflektiota vain Fian teksteistä. Fia kirjoittaa soveltavan harjoittelun raportissaan:

*"Oppilashuollon keskeisyys näkyy XX:n koulun ja lukion toimintakulttuurissa, mikä viritti välttämättä ajatuksiani aineenopettajan näkökulmasta. Oppilashuoltoon liittyy usein arkaluonteisia asioita etenkin, jos niitä yksilöidään johonkuhun tiettyyn oppilaaseen tai opiskelijaan. Soveltava harjoittelu on ainoa opetusharjoittelu, jossa aineenopettajaopiskelijalla on mahdollisuus päästä opettajainhuoneeseen (esimerkiksi Normaalkoululla opetusharjoittelijoille on varattu oma erillinen tilansa väli- ja hyppytuntien ajaksi). Pohdin muun muassa, millainen tila opettajainhuone on. Onko se julkinen vai yksityinen vai jotain siltä väliltä? Minkälaisista ja ketä koskevista asioista saan opettajana puhua opettajainhuoneessa, jossa voi olla satunnaisia korvia kuulemassa? Mistä minulla on oikeus, mistä velvollisuus puhua? Tämän raportinkin kirjoitan hyvin yleisellä tasolla, jotten tule rikkoneeksi vaitiolovelvollisuuttani."*

Dina pohtii syventävän harjoittelun ennakkotehtävässä aikaisempien harjoittelujaksojen kokemusten pohjalta syventävän harjoittelun tavoitteitansa:

*”Pulmakohteet, jotka tulivat esiin jo perusharjoittelussa (ajankäyttö, suhtautuminen oppilaisiin ja kurinpito) kaipaavat vielä jonkin verran kehittämistä soveltavankin harjoittelun jäljiltä, vaikka eteenpäin toki on menty. Yksi niistä asioista, joihin aion syventävässä harjoittelussa keskittyä, on opetettavan ryhmän huomioiminen yksilöinä. Olennaista on erilaisten opetustapojen etsiminen ja soveltaminen, jotta jokaiselle löytyisi se sopiva tapa, jolla asia menee perille. Soveltavassa harjoittelussa saamani palautteen perusteella myös esim. opetustahti turhautti joitakin opiskelijoita: toisten mielestä opetus polki paikallaan, toiset taas eivät meinanneet pysyä perässä. Tuntien suunnittelussa pitää siis tosissaan perehtyä lisätehtävien löytämiseen nopeimmille, jotta ryhmä saataisiin pidettyä kiinni työssä koko ajan. Tämä luultavasti auttaa myös kurinpitoon liittyvissä ongelmissa, koska osa hählinästä johtuu selvästi siitä, että oppilailla on välillä ylimääräistä aikaa.”*

Fia pohtii ohjatun harjoittelun jaksojen muodostamaa kokonaisuutta ja oman opettajuutensa kehittämistä syventävän harjoittelun raportissaan:

*”Opetusharjoittelut muodostavat kokonaisuudessaan prosessin jossa opettajaopiskelija tiedostaa, että valmista ei tule ikinä – täytyy elää ja opettaa hetkessä, olla läsnä tilanteessa ja tilanteiden vaihteluissa, pitää kuitenkin koko ajan mielessä opetuksen ja oppimisen tavoitteet ja ohjata toimintaa tavoitteiden suuntaan. Uskon, että toiminnan tavoitteiden tiedostamisen kautta jää varsinaisissa opetustilanteissa tilaa luovuudelle, koska tiedostetut tavoitteet ohjaavat luovaa toimintaa ja tekevät siitä intuitiivisuudestaan huolimatta vastuullista. Sen kautta voi myös kohdata opetusryhmän ja kunkin oppilaan tai opiskelijan. Opetustilanteiden luovuudella tarkoitan pitkälti ongelmanratkaisua ja päätösten tekoa ennakoimattomissa tilanteissa sekä tilanteisiin eläytymistä.”*

Jos minun tulisi jollakin adjektiivilla kuvata käsitystä itsestäni opettajana nyt syventävän harjoittelun päättyessä, kuvaisin sitä sanalla keskeneräinen. Opettajaksi kasvamisen on ollut minulle kasvamista, kasvua keskeneräisyyteen.”

### **Kriittinen reflektio**

Kriittinen reflektio edellyttää paitsi tapahtumien, toiminnan ja kokemusten tarkastelua eri näkökulmista myös niiden tarkastelua taustalla vaikuttavien kulttuuristen, historiallisten ja sosiopoliittisten kontekstien näkökulmasta. (Hatton ja Smith 1995, 48). Löysin opiskelijoiden teksteistä vain kolme lausumaa, jotka katsoin kuuluvan Hattonin ja Smithin esittämien kriteerien mukaan kriittiseen reflektioon. Tosin nämäkin näytteet kriittisesti arvioiden kuuluvat dialogisen ja kriittisen reflektion välimaastoon, sillä yhteydet historiallisiin tai yhteiskunnallisiin tekijöihin ovat heikot ja ilmaistu implisiittisesti. Kaksi tähän luokkaan sijoittamaani ilmaisua oli saman opiskelijan kirjoittamia. Fia kirjoittaa perusharjoittelun ennakkotehtävässä.

*"Pelkästään yhden oppikirjan selailu asettaa opettajan ja erityisesti opettajaopiskelijan haastavan tilanteen eteen. Nykyaikaisilla opetus- ja oppimismateriaalimarkkinoilla opettaja on se suodatin, joka valikoi ja suodattaa tuosta runsaudesta olennaisimman ja opetussuunnitelmien perusteisiin nojautuen tärkeimmän oppiaineen. Jotta opettaja pystyy tähän, on hänellä oltava laaja ymmärrys niistä kriteereistä, joiden nojalla valikointi tapahtuu. Opetettavien oppiminen, opetussuunnitelmien tuntemus ja ymmärrys suhteessa yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin asettavat pääkriteerit, mutta valikoinnin ja oppituntien rakentamisen perusteita on varmasti muitakin. Toivon, että perusharjoittelussa opin lukemaan opetus- ja oppimismateriaaleja kriittisemmin ja auttamaan minua ymmärtämään, miten ne parhaiten voivat auttaa opetustavoitteideni toteutumista."*

Syventävän harjoittelun loppuraportissa Fia pohtii opettajaa kouluorganisaatiossa:

*"Opettajan työ on vastuullista, mikä pakottaa eettiseen pohdintaan. Jos minä jotenkin yritän kuvata sen, millaiseksi opettajan aseman tällä hetkellä kouluorganisaatiossa hahmotan, teen sen dialogi-käsitteen kautta. Opettaja rakentaa opettamisensa käymällä dialogia yhtäältä opetuksen arvoperustamäärittelyjen eli opetussuunnitelman perusteiden sekä paikallisten opetussuunnitelmien ja opetusmateriaalimassan kanssa. Tiedostaakseen opetuksensa kasvatuksellisen luonteen opettajan on ymmärrettävä oman arvomaailmansa ja kouluorganisaation arvomaailman väliset suhteet sekä vastuunsa arvokasvattajana. Uskon, että tämä on tärkeää siksi, että käydessään dialogia edellä mainitun opetuksen "raakamateriaalin" kanssa opettaja tulkitsee ja merkityksellistää sitä oman kokemusmaailmansa pohjalta, ja ne valinnat, joita opettaja päivittäisessä työssään tekee, ovat siten usein arvovalintoja. Opetus rakentuu ikään kuin tulkinnan tuloksena, ja koska eri opettajien tulkinnat vaihtelevat, myös opetus on moniulotteista."*

Anna pohtii perusharjoittelun ennakkotehtävässä oman maailmankatsomuksensa oikeutusta:

*"Suurempi tavoite, joka menee osin myös perusharjoittelun yli, on se, miten voin tuoda itse omaa vakaumustani ilmi sitä kysyttäessä. Tiedostan itse oman uskonnollisen vakaumukseni, joka ei kaikin kohdin ole ristiriidaton kirkon opetuksen kanssa, sama pätee joihinkin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Ongelma on se, miten paljon voin tuoda julki omia ajatuksiani, voiko oma uskoni ja elämäntapani olla ristiriidassa kirkon oppien kanssa, ja silti voin olla "uskottava" uskonnonopettaja? En usko, että opettaja pystyy täysin omia ajatuksiaan oppilailta salaamaan, vaan ne tulevat ilmi epäsuorasti joissain yhteyksissä. Esim. jos hyväksyn homoseksuaalit, hedelmöityshoidot ja eutanasian, voinko kertoa oman mielipiteeni jos sitä kysytään, kerronko vain kirkon kannan, kerronko molemmat. Haluaisin ohjata oppilaita kriittiseen ajatteluun ilma, että oma kriittisyyteni vaikuttaisi heihin."*

Syvällisen reflektoinnin vaikeus on tullut esille lukuisissa eri maissa ja erilaisissa opettajankoulutusjärjestelmissä tehdyissä tutkimuksissa. Australialaisten Hattonin ja Smithin (1995, 41) omassa tutkimuksessa, jossa suoritettiin useita erityyppisiä mitauksia, opiskelijoiden reflektiivisistä lausumista 60-70% oli kuvailevia. Kriittisen reflektion tuntomerkit täyttäviä lausumia löytyi vain muutama tutkimusjoukosta,



jonka koko oli 1991 yksikköä. Yhdysvaltalaiset Ward ja McCotter (2004, 255) käyttivät tutkimuksessaan neliportaista reflektion laadun mittaria. He toteavat, että ylimmälle tasolle, nimeltään transformatiivinen reflektio, joka vastaa Hattonin ja Smithin luokituksen kriittistä reflektiota, opettajaopiskelijat ja noviisiopettajat pääsevät reflektioissaan vain harvoin. Israelilaisen Orland-Barakin (2007, 33-36) tutkimuksessa, jossa tutkittiin kahta portfoliolajia: tuotos- ja prosessiportfolioita, kuvaileva reflektio, joka kohdistui opiskelijoiden toimintoihin ja suunnitelmiin, oli vallitseva reflektion laji. Orland-Barak (emt.36) toteaa, että jotta opiskelijan oppiminen tapahtuisi tulkitsevilla, kriittisellä, moraalisella tai eettisellä tasolla, pitäisi hänen pystyä kriittiseen reflektioon, jossa hän tutkii toimintaansa, päätöksentekoaan ja tapahtumia suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin, historiallisiin ja poliittisiin konteksteihin. Australialaiset Bell ym. (2011) tutkivat opettajaopiskelijoiden reflektion tasoa Kemberin seitsemänportaisella luokittelulla. Tutkimuksen mukaan yli puolet tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden portfolioteksteistä oli ei-reflektiivistä kokemusten kuvausta. Ylimmällä reflektion tasolla oli alle kolme prosenttia lausumista.

Opiskelijat tarvitsevat apua noustakseen kuvailevan kirjoittamisen tasolta reflektion tasolle. Reflektiota koskevista tutkimuksissa on esitelty erilaisia reflektion edistämisen keinoja. Juuti ym.(2011, 44-48) esittävät artikkelissaan luettelon erilaisista reflektiota tukevista oppimistehtävistä: keskustelu, luokkatilannevideoista keskusteleminen, omat kirjalliset työt, kirjallisten töiden kommentointi, käsitekartat, kysymyksiin vastaaminen, taide, opetustuntien seuraaminen ohjaajan kanssa. Juutin ym. tutkimuksessa opiskelijat pitivät hyödyllisimpinä vuorovaikutteisia työtapoja. Lisäksi opiskelijat kokivat hyödyllisimmiksi sellaiset reflektoinnit, jotka kohdistuivat yleensä opettajan ammattiin ja itseen tulevana opettajana yleisesti, kuin sellaiset reflektoinnit, jotka kohdistuivat omaan opettamisen analysointiin ja pedagogisiin ratkaisuihin, opetukseen liittyviin tunteisiin tai oppilaisiin.

Farr Darling (2001, 116-117) käytti tutkimuksessaan reflektion edistämiseen metaforia ja analogioita. Parsons ja Stephensonin (2005, 110-112) tutkimuksessa käytettiin kollaboratiivista reflektointia, jossa vertaiset ja kokeneet opettajat toimivat kriittisinä kumppaneina opiskelijoiden reflektion edistämisessä. Sekä vertaisten että kokeneiden opettajien kanssa suoritettu reflektointi kehitti reflektiotaitoja. Wattsin ja Lawsonin (2009, 612) tutkimuksessa käytettiin meta-analyysitehtäviä. Opiskelijat tekivät ensin pitämistään oppitunneista analyysin, jotka julkaistiin myös muiden opiskelijoiden luettavaksi ja kommentoitavaksi. Lopuksi opiskelijat kirjoittivat tuntikohtaisten analyysiensa ja saamiensa kommenttien pohjalta itsearviointin, jossa heidän piti viitata aikaisemmin kirjoittamiinsa analyysihin. Tutkijat toteavat, että tuntikohtaisten analyysien julkaiseminen ja lopuksi kirjoitettava meta-analyysi aikaisempien analyysien pohjalta, syvensivät opiskelijoiden reflektiota.

Bates ym. (2009, 108) korostavat ohjaavan opettajan omien reflektointitaitojen ja hänen antamansa esimerkin merkitystä opettajaopiskelijan reflektiotaitojen kehittymiselle. Opettajaopiskelijoiden ymmärrys syvällisen reflektion merkityksestä muodostuu seuraamalla ohjaavan opettajan antamaa mallia. Tietoinen mallintaminen, ohjaaminen ja keskusteleminen auttavat opettajaopiskelijaa kehittämään reflektiotaitojaan. Reflektiotaidot eivät kuitenkaan kehity hetkessä, vaan sekä ohjaava opettaja että opettajaopiskelija tarvitsevat aikaa näiden taitojen kehittämiseen.



Luonnollisesti myös opettajaopiskelijan oma sitoutuminen reflektiotoimintaan vaikuttaa siihen, mitä ja miten hän reflektoi. Vähäinen tai olematon sitoutuminen johtaa välittömään tai suoraan orientaatioon, jolloin opiskelija ei käytä lainkaan reflektiota, vaan keskittyy selviytymiseen. Tämä mahdollisesti selittää osaltaan tämän tutkimuksen portfolioteksteissä esiintyvän runsaan kuvailevan kirjoittamisen. Reflektiiviseen toimintaan sitoutuneella opiskelija voi olla useita reflektiivisen toiminnan orientaatioita riippuen siitä, haluaako hän koulutuksen olevan sopeuttavaa vai vapauttavaa ja siitä, onko hän systeemi- vai ihmisorientoitunut. Tekninen orientaatio reflektioon on opiskelijoilla, jotka haluavat koulutuksen olevan sopeuttavaa ja he ovat systeemiorientoituneita. Teknisen orientaation omaava opiskelija käyttää reflektiota toiminnan suuntaamiseen annettujen ohjeiden ja sääntöjen mukaan (vertaa kuvaileva reflektio). Pohdiskeleva reflektio-orientaatio on opiskelijoilla, jotka haluavat koulutuksen olevan sopeuttavaa ja ovat ihmisorientoituneita. Pohdiskeleva orientaatio korostaa henkilökohtaisen merkityksen löytämistä (vertaa dialoginen reflektio). Jos opiskelija haluaa koulutuksen olevan vapauttavaa ja hän itse on systeemiorientoitunut, on hänen reflektio-orientaationsa dialektista, jolloin hän on kiinnostunut koulutuksen poliittisesta ja sosiaalisesta kontekstista (vertaa kriittinen reflektio). Universaali reflektio-orientaatio löytyy opiskelijoilta, jotka haluavat opettajan koulutuksen olevan vapauttavaa ja ovat itse ihmisorientoituneita. Universaalilla alueella ihmiset kyseenalaistavat henkilökohtaisesta perspektiivistä koulutuksen kontekstia. (Ruohotie 2000, 146-148.)

### **5.2.3 Miten reflektion kohde ja taso muuttuvat eri harjoittelujaksolta toiselle?**

Opiskelijoiden portfolioteksteissä esiin nousseet reflektoinnin kohteet jaoin teemoihin: odotukset, oma persoona ja tunteet, arvot ja opettajan etiikka, ammatillinen kehittyminen sekä aineenopettajan pedagogiset opinnot ja ohjattu harjoittelu, jotka löytyvät kaikkien harjoittelujaksojen teksteistä. Teemojen sisällä painotukset muuttuvat pitkälti harjoittelusuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden mukaisesti. Orientoivan harjoittelun teksteissä kirjoitetaan yleisellä tasolla opettajan työnkuvasta, perusharjoittelun teksteissä pohditaan ammatillista kehittymistä ja erityisesti opettamisen teknisiin taitoihin liittyviä asioita kuten suunnittelua, luokanjohtamista tai aineenhallintaa. Soveltavan harjoittelun teksteissä tarkastellaan koulua työyhteisönä ja opettajan työn kokonaisuutta. Syventävän harjoittelun teksteissä pohditaan jo jonkun verran omaa ammatti-identiteettiä ja suunnattaan ajatukset tulevaan työhön. Omasta persoonasta ja tunteista kirjoitetaan runsaasti etenkin orientoivan ja perusharjoittelun teksteissä. Näitä pohdintoja on myös soveltavan ja syventävän harjoittelun teksteissä, mutta alun jännittämisen ja pelon tunteiden kuvailusta siirrytään niiden voittamisen ja jopa voimaantumisen tunteiden kuvailuun.

Reflektion taso ei näytä juuri muuttuvan harjoittelujaksojen aikana. Jos opiskelijan portfoliotekstit orientoivassa harjoittelussa sisältävät kuvailua ja kuvailevaa reflektiota, myös hänen muiden harjoittelujaksojensa tekstit sisältävät niitä. Dialogista reflektiota, jossa ilmiötä tarkastellaan monipuolisesti eri näkökohtia esiintuoden, on teksteissä vain vähän. Kriittisen reflektion alueeseen kuuluvia lausumia löysin vain

kahdelta opiskelijalta yhteensä kolme lausumaa. Opiskelija Fia erottuu joukosta, sillä hänellä esiintyy kaikkia reflektion lajeja. Hänen reflektiotaitojensa ei voi kuitenkaan sanoa olevan seurausta harjoittelujaksojen aikana opituista reflektiotaidoista, sillä jo orientoivan harjoittelun teksteissä Fialta löytyy monipuolista reflektointia. Taulukkoon 10 on koottu tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden portfolioteksteissä esiintyneet lausumat reflektion laadun mukaan eriteltyinä.

*Taulukko 10. Reflektion laadullinen taso aineenopettajaopiskelijoiden portfolioteksteissä*

(x = lausuma)

	orientoiva harjoittelu				perusharjoittelu				soveltava harjoittelu				syventävä harjoittelu			
	kuv.	kref.	dial.	kriitt.	kuv.	kref.	dial.	kriitt.	kuv.	kref.	dial.	kriitt.	kuv.	kref.	dial.	kriitt.
Adam	xxxx	xxx			xxxxx xxxx	xxxxx			xxxx xxxx xx	xxxxx x						
Ben	xx	xx	x		xx		xxx		xxxxx	x			x	xx		
Anna	xxxx	xx			xxxx	xxxxx		x					xxx	xxxx		
Bella	xxxx	xx			xxxx xxxx xx	x			xxxx				xxx	xxxxx x		
Cilla	xxx	xx			xxxxx xxxx	xx							xxxxx xx	xxxxx	x	
Dina	xxxx	x			xxx	xxxxx xx							xxxx	xxxxx xxxx	x	
Eva		xxxxx				xxxxx x	xxx							xxxxx	xxxxx	
Fia	xxx	x	xxxx		x	xxxx	xxxxx	x	xx	xxxxx xxx	xxx		xxx	xxx	x	
Gitta	xxx	xxx							xxxxx xxx	xxxxx xxxx			xxxxx x	x		
Calle	xxxxx xxx				xxxxx	xxxxx			xxx	xx			xxxxx xx	xxxxx xx		
Helen	xxxxx	xx			xxxx	x							xxx	xxxxx x		
David					xx	xxx			xx	xxxx						

### 5. 3 OHJATTU HARJOITTELU AINEENOPETTAJAOPISKELIJAN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN KOKEMUKSENA

Kolmas tutkimuskysymys on luonteeltaan kokoava. Sitä varten etsin samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia portfolioteksteistä löytämistäni harjoitteluun liittyvistä kokemuksia koskevista lausumista. Samankaltaisuudet kokosin teemoiksi, joita löysin neljä pääteemaa: opiskelijoiden persoonalliseen kasvuun liittyvät kokemukset, sosiaaliseen kehitykseen liittyvät kokemukset, pedagogiseen kehitykseen liittyvät kokemukset sekä harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset.

### 5.3.1 Persoonallisen kasvun kokemukset

Sekä aineenopettajaopiskelijat, jotka tulevat ensimmäiselle harjoittelujaksolle yliopisto-opintojen toisen vuoden syksyllä, että opiskelijat, jotka suorittavat harjoittelut opintojen myöhemmässä aiheessa, jännittävät luokkatilanteissa toimimista. Jännittämisestä seuraa se, että opiskelijan huomio luokkatilanteissa kiinnittyy ensisijaisesti omaan itseen, mikä estää huomioimasta oppilaita ja vaikeuttaa tuntiöskentelystä selviytymistä. Harjoittelujaksoilla saadun kokemuksen ja myönteisen palautteen ansiosta jännittäminen vähenee ja huomio siirtyy itsestä oppilaisiin. Itseluottamuksen kehittymiselle tärkeää tuntuu olevan harjoittelussa saatu vapaus ja vastuu. Osalla opiskelijoista jännittäminen häviää jo viimeistään perusharjoittelun aikana, mutta jotkut mainitsevat jännittämisen vielä syventävän harjoittelun teksteissä. Alkuhämmennyksestä ja jännittämisestä selviytyään opiskelijat alkavat tunnistaa oman opettajapersoonansa kehittymisen.

Itsensä voittamisen ja itseluottamuksen kasvun kokemus nousee esiin opiskelijoiden portfolioteksteistä. Kymmenen opiskelijaa kahdestatoista kirjoittaa portfolioteksteissään itseluottamuksen kasvusta, jännittämisen voittamista ja itsensä voittamista. Komulaisen (2010, 126) tutkimuksessa noin 18% ilmauksista liittyi persoonallisuuden kehittymiseen ohjatun harjoittelun aikana ja yli 70% kaikista persoonallisuuden kehittymistä koskevista ilmauksista liittyi itseluottamuksen lisääntymiseen.

Persoonallisen kasvun luokkaan kuuluvat myös ihmisenä kehittymisen kokemukset ja oman persoonan kehittymisen kokemukset. Viimeisen harjoittelujakson loppupuolella tulee esille keskeneräisyyden kokemus. Harjoittelu päättyy ja pitäisi astua työelämään. Orientoivan harjoittelun epävarmuus itsestä ja pelot siitä, pärjääkö luokkatilanteissa vaihtuvat soveltavan harjoittelun myötä vapautumisen ja voimaantumisen kokemukseksi, tunteeksi, että selviydyn opetuksessa ja luokan johtamisessa. Ohjatun harjoittelun loppupuolella opiskelijat valtaa keskeneräisyyden tunne - tunne siitä, riitänkö opettajana, onko minulla tarvittavat tiedot ja taidot tulevaa opettajuuttani varten. Keskeneräisyyden tunteesta huolimatta opiskelijat suhtautuvat optimistisesti tulevaisuuteensa ja työelämään siirtymiseen.

Sijoitin persoonallisen kasvun luokkaan myös opiskelumotivaatioon liittyvät lausumat. Harjoittelun kokee opiskelumotivaatiota kohottavana kokemuksena viisi opiskelijaa. Vaikka harjoittelujaksot saattavat tuntua raskailta ja stressaavilta, onnistumisen tunteet lisäävät opiskelumotivaatiota.

### 5.3.2 Sosiaalisen kasvun kokemukset

Sosiaalisen kasvun kokemuksiin liittyviä lausumia oli teksteissä vähemmän kuin persoonallisen kasvun kokemuksiin liittyviä. Lausumat liittyvät vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa sekä yhteistyöhön opiskelijatovereiden ja ohjaavien opettajien kanssa. Orientoivan harjoittelun teksteissä tulee esiin huoli vuorovaikutuksen onnistumisesta oppilaiden kanssa. Jotkut opiskelijat kokevat tarvitsevansa lisää kokemusta ja taitoa ryhmässä toimimiseen. Vuorovaikutus toisten opettajaopiskelijoiden kanssa koetaan tärkeäksi. Myös hyvä ohjaussuhde ohjaavan opettajan kanssa on

tärkeä. Komulaisen (2011, 128) tutkimuksessa Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidoissa kehittyminen -luokkaan kuului noin 11% ilmauksista.

### **5.3.3 Ammatillisen kasvun kokemukset**

Ammatillisen kasvun kokemuksiin liittyviä lausumia portfolioteksteissä on luonnollisesti eniten. Harjoittelun alkupuolella esille nousee ammatinvalinnan vahvistumisen kokemus. Opiskelijat ovat päätyneet aineenopettajan pedagogisiin opintoihin eri teitä, joillekin opettajan ammatti on kutsumus, jollekin toiselle ura, joka takaa varman toimeentulon, joku on tullut koulutukseen pitkän pohdinnan ja erilaisten vaihtoehtojen kautta. Tutkimusaineistossa ei ollut yhtään tekstiä, jossa olisi epäilty, oliko tehty ammatinvalintapäätöksen oikea.

Opettajan työnkuvaan ja eri tehtäviin tutustuminen alkaa orientoivassa harjoittelussa ja soveltavassa harjoittelussa on tavoitteena saada kokonaiskuva opettajan arkipäivästä ja eri tehtävistä. Opettajan ammatti koetaan monipuolisena, laaja-alaisena ja vaativana, jopa pelottavan vaativana ammattina.

Perusharjoittelun teksteissä kirjoitetaan paljon opetuksen suunnittelusta ja oppitunnin rakentamisesta. Orientoivan harjoittelun opetustuokiot ovat antaneet jo esimakua suunnittelun tärkeydestä ja vaikeudesta. Oppitunnin suunnittelu koetaankin yhdeksi perusharjoittelun vaativimmista asioista. Opiskelijat toivovat saavansa rutiinia niin suunnittelussa kuin itse tunnilla työskentelyssäkin. Rutiinin muodostumisen opettamisen teknisissä perusasioissa opiskelijat kokevat vapauttavan huomioimaan paremmin oppilaat.

Luokan johtaminen ja oppilaiden kohtaaminen askarruttavat opiskelijoita. Harjoittelun alussa oppilaat tuntuvat suorastaan pelottavilta. Alussa huomion ollessa kiintyneenä omaan selviämiseen luokkatilanteessa opetusryhmä on kasvatonta massaa. Vähitellen opettajaopiskelijat alkavat nähdä oppilaat yksilöinä erilaisine tarpeineen. Vaikeiden tilanteiden kohtaaminen kuitenkin tulevassa työssä arveluttaa, sillä normaalikoulussa opiskelijoiden mukaan sellaisia tilanteita ei ole ollut.

Jotkut opettajaopiskelijat kokevat aineenhallintansa jossain määrin puutteelliseksi. Erityisesti koetaan, että tiedot eivät ole tarpeeksi laajat ja syvät opetettavassa aineessa, jotta opetuksen voisi toteuttaa tarpeeksi monipuolisesti.

Ammatti-identiteetin kehittyminen ja oman opettamistyylin löytäminen harjoittelujen aikana on opiskelijoille vapauttava kokemus. Ammatti-identiteetin rakentaminen alkaa hämmentyneellä pohdinnalla astumisesta oppilaan roolista opettajan rooliin. Ammatti-identiteetin kehittymiseen kuuluu myös pohdinta omasta oppimiskäsityksestä sekä arvoista ja opettajan etiikasta.

### **5.3.4 Harjoitteluympäristöön liittyvät kokemukset**

Positiivisina kokemuksina normaalikouluun harjoitteluympäristönä liittyvät ohjaus, jonka koettiin auttavan ja tukevan opiskelijan ammatillista kehittymistä, yhteistyö ohjaavien opettajien ja muiden opettajaopiskelijoiden kanssa sekä hyvät resurssit.

Negatiivisina kokemuksina tuotiin esiin opettajaopiskelijan asema kontrollin alaisena, mikä aiheuttaa stressiä, sekä opettajaopiskelijan näkymättömyyden ja työyhteisöstä irrallisuuden kokemus. Harjoittelujaksot eivät muodosta jatkumoa, sillä erityisesti syventävä harjoittelu palauttaa opiskelijat vapauttavan ja voimaannuttavan soveltavan harjoittelun jälkeen kontrollin kohteeksi normaalikoululla. Opiskelijat kokevat, että normaalikoululla ei myöskään saa oikeaa kuvaa opettajan työstä.

Harjoittelu kenttäkoulussa koetaan pääasiassa voimaannuttavaksi. Kenttäkoulussa opiskelijat saavat kokeilla siipiensä kantavuutta, sillä ohjaava opettaja antaa vapautta suunnitella ja toteuttaa opetusta opiskelijan haluamalla tavalla. Toisaalta jotkut opiskelijat kokevat tarvitsevansa enemmän ohjausta ja palautetta kuin mitä saavat kenttäkoulun ohjaajalta.

Kiviniemen tutkimuksessa (1997, 170-173) harjoittelukoulu näyttäytyi opettajaopiskelijoille epäautenttisenä oppimisympäristönä, jossa opiskelijan piti sopeutua vallitseviin puitetekijöihin kuten opetusryhmässä muotoutuneeseen toimintakulttuuriin ja sen valmiisiin sääntöihin. Lyhyet, korkeintaan muuntaman tunnin pituiset opetusjaksot vaikeuttivat oppilaisiin tutustumista. Lisäksi tällaiset lyhyet opetusjaksot koettiin poikkeavan todellisesta opetustyöstä. Opiskelijat eivät myöskään saaneet kokemusta oppituntien ja koulun ulkopuolisesta toiminnasta. Harjoittelun epäautenttiset olosuhteet aiheuttivat sen, että opiskelijat suhtautuivat opiskeluunsa pinnallisesti ja välineellisesti. Vastaavasti harjoittelujakso, jossa opiskelijoilla oli mahdollisuus työskennellä pitemmän aikaa samassa ryhmässä ja jonka opettamisesta opiskelijat kantivat vastuun, koettiin myönteisenä ammatillisen kehittymisen kannalta. Britzman (1991,35) on todennut, että opettamisesta saatavaa pirstaloitunutta kokemusta on vaikea eheyttää jäsentyneeksi pedagogiseksi osaamiseksi

## **5.4 YHTEENVETO TUTKIMUKSEN TULOISTA**

Tässä luvussa teen yhteenvedon tutkimuksen tuloksista tutkimuskysymys kerrallaan. Lisäksi esittelen tutkimukseen valitsemani opettajaopiskelijat sellaisina kuin he näyttäytyvät tutkijalle portfoliotekstiensä perusteella.

### **5.4.1 Yhteenvedo tutkimuskysymyksiin saaduista vastauksista**

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten aineenopettajaopiskelijat kokevat ohjatun harjoittelun portfoliotyöskentelyn ammatillisen kehittymisen kannalta?” etsin vastausta aineenopettajaopiskelijoiden vastauslomakkeista. Opiskelijat kokivat portfoliotyöskentelyn pääosin hyödylliseksi tai melko hyödylliseksi, ei kuitenkaan yleensä ammatillisen kehittymisen välineenä, vaan ammatillisen kehittymisen kuvaajana. Lisäksi portfolioilla nähtiin olevan välineellistä arvoa dokumenttikokoelmana. Erityisen hyödyllisenä koettiin näyteportfolion laatiminen, sillä sitä koottaessaan opiskelija joutuu palaamaan aikaisemmin työportfolioon koottuihin harjoittelujaksojen portfoliotehtäviin ja muihin materiaaleihin ja samalla tiedostaa oman kehittymisensä.

Opiskelijat kokevat portfoliotyöskentelyssä olevan useita ongelmia. Suurimmaksi ongelmaksi he kokevat sen ohjaukseen liittyvät puutteet. Opiskelijat haluavat portfolion idean selvittämistä, ohjausta portfoliotehtävien tekemiseen ja keskustelua sekä tarkempaa ohjeistusta ja malleja. Jotkut haluavat, että portfolio poistetaan harjoitteluvaatimuksista.

Toiseen tutkimuskysymykseen ”Millaisena aineenopettajaopiskelijoiden reflektio ilmenee portfolioteksteissä?” etsin vastausta tutkimukseen valitsemiini kahdentoista aineenopettajaopiskelijan portfolioteksteistä. Alakysymystä ”Mihin aineenopettajaopiskelijoiden reflektio kohdistuu?” varten analysoin tekstit ja esiin nousivat seuraavat teemat: harjoittelujaksoihin liittyvät odotukset, oma persoona ja tunteet, arvot ja opettajan etiikka, ohjaus ja palaute, opettajana kehittyminen ja sen alateemat vuorovaikutus, aineenhallinta, aineenopettaja kasvattajana, oppimiskäsitys, opettajaopintojen vaikuttavuus, ammatinvalinnan vahvistuminen sekä aineenopettajan pedagogiset opinnot ja ohjattu harjoittelu. Opettajaopiskelijoiden odotukset kohdistuvat harjoittelusuunnitelmissa esitettyjen tavoitteiden suuntaisesti: orientoiva – kouluun ja opettajan työhön tutustumiseen; perusharjoittelu - opettamisen perusteisiin; soveltava harjoittelu – opettajan työn kokonaisuuteen sekä syventävä – opettajaidentiteetin syventämiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Tämän lisäksi opiskelijoilla oli omia henkilökohtaisia tavoitteita, joissa näkyvimmin nousi esille omaan persoonaan liittyvät tavoitteet kuten jännittämisen voittaminen ja ammatinvalinnan vahvistuminen. Opiskelijoiden ilmaisemien tavoitteiden pohjalta voi myös olettaa, että opiskelijoiden oppiminen ohjatussa harjoittelussa ei etene tasaisesti ja samaan tahtiin kaikilla, sillä jotkut opiskelijat pohtivat vielä syventävässä harjoittelussa perusharjoittelun tavoitteissa olevien opettamisen teknisten taitojen opiskelua.

Oma persoona ja tunteet -teeman yhteenvetona voi sanoa, että orientoivan harjoittelun aikana vallitsevia tunteita olivat epävarmuus ja jännittäminen. Oppilaan roolista opettajan rooliin astuminen oli vaikeaa. Esiintyminen luokan edessä jännitti ja oppilaat tuntuivat jopa pelottavilta. Perusharjoittelussa epävarmuutta aiheuttivat aineenhallinnan puutteet. Perusharjoittelun kuluessa jännittäminen ja epävarmuus kuitenkin kokemuksen kertymisen ja rutiinien oppimisen myötä hellittivät. Soveltava harjoittelu sai aikaan opiskelijoissa voimaantumisen tunteen harjoittelussa saadun vapauden ja vastuun myötä. Syventävän harjoittelun lopussa opiskelijat valtasi keskeneräisyyden tunne. Pedagogiset opinnot ja ohjattu harjoittelu olivat lopussa ja työelämä edessä. Keskeneräisyyden tunteesta huolimatta opiskelijat suhtautuivat optimistisesti tulevaisuuteensa opettajina ja kokivat saaneensa harjoittelussa hyvän pohjan tulevaa työuraa varten. Opiskelijat ymmärsivät sen, että he eivät ole valmiita opettajuudessaan, vaan heillä on edessään elinikäisen oppimisen polku, mutta pedagogiset opinnot ja ohjattu harjoittelu ovat antaneet siihen hyvän pohjan.

Arvot ja opettajan etiikka -teemaan sisältyi pohdintaa ihmisten ainutkertaisuudesta, ihmisarvosta, oppilaan näkökulman huomioimisesta, oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden huomioimisesta, oppilaiden tasavertaisesta kohtelusta sekä inhimillisen osaajan taidoista. Opiskelijat pohtivat kuitenkin vähän itseään kasvattajina. Jotkut opiskelijat näkevät opettajan esikuvana.

Ohjaus ja palaute -teemaan sisältyi pohdintoja hyvästä ohjaussuhteesta, jonka ominaisuuksiksi mainittiin joustavuus ja riittävyys. Ohjauksen ja palautteen tulee

kohdistua opiskelijan kehittymisen kannalta oleellisiin asioihin. Myös opiskelijan oikeutta omiin mielipiteisiin ja toimintatapoihin pohdittiin. Opiskelijat kokivat tärkeäksi ammatillisen kehittymisensä kannalta horisontaalisen palautteen toisilta opettajaopiskelijoilta, oppilailta ja jopa ystäviltä ja sukulaisilta. Kenttäkoulussa saatuun ohjaukseen oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä, sillä opiskelijat saivat paljon vapautta ja vastuuta opetuksen toteutuksessa. Jotkut opiskelijat tosin kokivat saaneensa liian vähän palautetta tunteistaan. Kollegiaalinen yhteistyö ohjaavien opettajien ja toisten opettajaopiskelijoiden kanssa koettiin tärkeäksi ammatillisen kehittymisen kannalta.

Opettajana kehittyminen -teeman sisällä on luonnollisesti eniten lausumia. Orientoivan harjoittelun portfolioteksteissä opiskelijat pohtivat yleisellä tasolla opettajan työnkuvaa ja omaa tulevaa opettajuuttaan. Perusharjoittelun teksteissä nousee esiin opetuksen suunnittelu, työtavat ja -menetelmät, luokan johtaminen sekä aineenhallinnan merkitys. Soveltavassa harjoittelussa koulun toiminta ja työyhteisö nousivat esiin opiskelijoiden teksteissä. Opettajan työn kokonaisuudesta ei sen sijaan juuri kirjoitettu. Soveltavan harjoittelun merkitys opiskelijoiden kehittymisen opettajina kannalta löytyy kenttäkoulujen opettajien tavassa hoitaa opettajaopiskelijoiden ohjaus. Opiskelijat pitivät siitä, että he saavat vapautta ja vastuuta opettamisessa, eikä heitä kontrolloida samalla tavoin kuin normaalikoulussa. Tosin jotkut kokivat saaneensa liian vähän ohjausta kehittyäkseen opettajina. Syventävän harjoittelun teksteissä nostetaan esiin mahdollisuus kokeilla uusia tapoja opettaa. Kaikkien opiskelijoiden syventävän harjoittelun teksteistä nousee esiin tunne siitä, että opiskelijat ovat harjoittelujen aikana kehittyneet niin opettajuudessa kuin ihmisinäkin. Kehittyminen ei ole edennyt kaikilla tasaisesti, eivätkä kaikki ole edenneet samaan tahtiin, vaan ohjatun harjoittelun lopussa opiskelijat ovat eri kohdassa opettajaksi kehittymisen tiellä.

Toisen tutkimuskysymyksen toiseen alakysymykseen ”Miten aineenopettajaopiskelijat reflektoivat?” etsin vastausta analysoimalla opettajaopiskelijoiden tekstit käyttäen apuna Hattonin ja Smithin esittämää reflektion laadullisten tasojen kuvausta. Suuri osa lausumista opiskelijoiden kirjoituksissa sijoittuu luokkaan ”kuvaileva kirjoittaminen” eli ne eivät sisällä reflektiota, vaan niissä kuvaillaan esimerkiksi tapahtumia tai havaintoja. Reflektion alimmalle tasolle kuuluvaa kuvailevaa reflektiota on opiskelijoiden teksteissä lähes yhtä paljon kuin kuvailevaa kirjoittamista. Dialogisen eli kuvailevan reflektion tasolla olevia lausumia on vain muutama. Kriittistä reflektiota on tuskin lainkaan. Opiskelijat ovat siis reflektion laadun suhteen vasta alimmaisella portaalla. Joukosta erottuu yksi opiskelija, jonka teksteistä löytyy kaikkia reflektion lajeja, tosin hänelläkin on eniten kuvailevaa reflektiota. Näyttää siltä, että reflektiotaidot eivät juuri ehdi kehittyä aineenopettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvien harjoittelujaksojen aikana, sillä opiskelijoiden tapa reflektoida pysyy samana orientoivasta syventävään harjoitteluun. Reflektion kohteen teemat pysyvät samoina harjoittelusta toiseen, mutta teemojen sisällä tapahtuu painopisteen muutosta harjoittelujaksojen tavoitteiden mukaisesti.

Kolmas tutkimuskysymys ”Millainen ohjattu harjoittelu on aineenopettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen kokemuksena?” on kokoava. Opiskelijoiden kirjoittamista portfolioteksteissä nousi esiin neljä teemaa: persoonallisen kasvun kokemukset, sosiaalisen kasvun kokemukset, ammatillisen kasvun kokemukset sekä harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset. Persoonallisuuden kasvun kokemukset



liittyivät itsensä voittamisen, itseluottamuksen ja itsevarmuuden lisääntymiseen harjoittelujaksojen aikana. Harjoittelun loppupuolella nousee esiin keskeneräisyyden kokemus, johon liittyy oivallus, että opettajaopinnot eivät ole loppu, vaan alku elinikäiselle kasvulle ja kehitymiselle opettajana.

Sosiaalisen kasvun kokemukseen liittyviä lausumia on paljon vähemmän kuin persoonallisen kehittymisen kokemuksiin liittyviä. Esiin nousee kokemus vuorovaikutustaitojen merkityksestä ja kehitymisestä. Tärkeimpänä opiskelijat näkevät vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa, mutta myös vuorovaikutus ja yhteistyö vertaisten sekä ohjaavien opettajien kanssa koetaan merkittäväksi ammatilliselle kehitymiselle.

Ammatillisen kehittymisen kokemus saa luonnollisesti eniten mainintoja. Opettajaopiskelijat kokevat kehittyneensä opetuksen teknisellä alueella eli opetuksen suunnittelussa ja työtapojen ja -menetelmien hallinnassa, mutta myös luokan johtamisessa sekä oppilaiden erilaisuuden ja yksilöllisyyden havaitsemisessa.

Harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset liittyvät toisaalta normaalikouluun ja sen asiantuntevaan, mutta samalla kontrolloivaan ohjaukseen ja toisaalta kenttäkoulussa saatuun vapauteen suunnitella ja toteuttaa opetustaan, mikä on opiskelijoista voimauttava kokemus.

#### **5.4.2 Kuvaukset yksittäisistä tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista**

Tässä luvussa esittelen yhteenvedonomaaisesti tutkimukseen osallistuneet opiskelijat. Olen nimennyt tutkimukseen valitsemani opettajaopiskelijat sen kuvan perusteella, joka nousee esiin heidän portfolioteksteistään: jännittäjä, epäitsenäinen, sosiaalinen, rakennusmestari, reflektioija, kutsumusopettaja, perinteinen tuleva opettaja ja niin edelleen. Tällä olen halunnut tuoda esiin sen, miten erilaisia opettajaopiskelijat ovat ihmisinä, miten erilaisia he ovat valmiuksiltaan, arvoiltaan ja asenteiltaan tullessaan aineenopettajan pedagogisiin opintoihin ja ohjattuun harjoitteluun ja miten erilaisin valmiuksin ja ajatuksin he lähtevät opettajankoulutuksesta työelämäänsä. Lisäksi opiskelijoiden motivaatiot tulla opintoihin, samoin kuin heidän opiskeluorientaationsa ovat erilaisia.

##### **Adam - jännittäjä**

Adam on viidennen vuoden humanististen aineiden opiskelija. Hänelle opettajankoulutus on osa elämänsuunnitelmaa, sillä Adam näkee opettajan koulutuksen varmana tienä työmarkkinoille. Yliopisto-opintoihin ja ohjattuun harjoitteluun Adam pääsee vasta useiden yritysten jälkeen. Adam pohtii paljon portfoliotöissään itseään, erityisesti jännittämistään, joka on niin paha, että se aiheuttaa fyysisiä oireita. Jännittäminen aiheuttaa ongelmia koko ohjatun harjoittelun ajan. Adam suorittaa osan perusharjoittelusta kenttäkoulussa, jossa ohjaussuhde ohjaavan opettajan kanssa ei muodostu sellaiseksi, että se auttaisi Adamia kohtaamaan ongelmansa ja hän saisi tarvitsemaansa tukea ja ohjausta. Adam kokee, että ongelmat ohjaussuhteessa vaikuttivat hidastavasti hänen kehittymiseensä opettajana. Adam katsookin tarvitsevänsä vielä syventävässäkin harjoittelussa opettamisen perusasioiden opis-



kelemista. Soveltavassa harjoittelussa Adam kokee oppineensa paljon kiitos erinomaisten kenttäkoulun opettajan antaman esimerkin ja ohjauksen. Syventävän harjoittelun lopussa Adam toteaa kehittyneensä paljon harjoittelujen aikana, jännitys on vähentynyt ja hän on uskaltanut kokeilla erilaisia työtapoja.

Adamin portfoliotekstit sisältävät paljon omien tunteiden kuvailua ja jonkin verran kuvailevaa reflektiota.

Adamin persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät vaikean jännittämisen lievenemiseen. Vaikka Adam ei pääse täysin eroon jännittämisestä, kokee hän hallitsevansa sen paremmin. Itsensä voittamisen kokemus on kasvattanut itseluottamusta ja sitä kautta jännittäminen on vähentynyt. Adam kokee myös, että epäonnistumiset harjoittelutilanteissa eivät ole lannistaneet häntä, vaan kasvattaneet. Erityisesti soveltavan harjoittelun onnistunut ohjaussuhde, jossa Adam sai sellaista tukea ja ohjausta, jota hän koki tarvitsevansa kehittyäkseen, kasvatti itseluottamusta ja loi uskoa omaan kehittymiseen.

Adamin sosiaalisen kasvun kokemukset liittyvät ohjaussuhteeseen, joka perusharjoittelussa ei toiminut Adamin toivomalla tavalla, mutta joka soveltavassa harjoittelussa kohtasi hänen tarpeensa. Myös syventävän harjoittelun ohjaus tuntui toimivan. Paitsi ohjaussuhteessa Adam koki ongelmia myös vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, mutta tilanne parani syventävän harjoittelun aikana.

Ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät opetuksen suunnittelun vaikeuteen, monipuolisten työtapojen käyttöön oppitunneilla sekä omien ennakkokäsitysten voittamiseen. Adam kannattaa opettajajohtoista ja oppikirjaan nojautuvaa opettamista-paa ja vierastaa oppilaskeskeisiä työtapoja. Adam ei ymmärrä, miksi pitää tehdä tuntisuunnitelmia ja pohtia tavoitteita, koska oppitunti on hänen mielestään onnistunut, jos hän saa opetettua sen, mitä oppikirjassa lukee. Oppilaskeskeisten työtapojen vierastaminen juontuu omista negatiivisista koulukokemuksista. Syventävässä harjoittelussa Adam kuitenkin uskaltaa jo kokeilla oppilaskeskeistä työskentelyä.

Harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset liittyvät Adamilla vaikeuksiin päästä hyvään ohjaussuhteeseen perusharjoittelussa ja toisaalta onnistuneeseen harjoittelusuhteeseen soveltavassa harjoittelussa. Adam kokee myös oppineensa paljon toisilta opiskelijoilta pienryhmissä, joissa keskusteltiin pidetyistä harjoitustunneista

## **Anna - kriitikko**

Anna on katsomusaineiden opiskelija. Hän kertoo vähän itsestään portfolioteksteissä. Anna pohtii portfoliokirjoituksissaan muun muassa oikeutta oman maailmankatsomuksen esiintuomiseen opetuksessa. Myös Annaa jännitti ja pelotti harjoittelun alussa, mutta jännitys haihtui perusharjoittelun aikana. Perusharjoittelun aikana Anna sanoo tunteneensa ahdistusta siitä, että hänet yritetään ahtaa tiettyyn muotiin katsomusaineen opettajana. Anna pohtii myös harjoittelijan oikeutta omaan tapaan opettaa ja erityisesti tapaan johtaa luokan työskentelyä sekä sitä, onko hänellä oikeus tuoda esiin oma maailmankatsomuksensa. Koulukulttuuriin sopeutuminen ei ole helppoa ja Anna suhtautuukin kriittisesti moniin harjoitteluun liittyviin asioihin. Harjoitteluvuoden Anna kokee raskaana, mutta opettavaisena. Hän katsoo löytäneensä oman tyylinsä opettaa. Harjoittelun lopussa hän kokee helpottavaksi sen, että ei olekaan mitään tiettyä roolia, johon hänen tulevana katsomusaineenopettajana pitäisi mukautua.

Annan persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät itsensä voittamiseen ja jännittämisen häviämiseen. Myös kokemus siitä, että ei ole yhtä opettajan roolia, johon kaikkien pitää mukautua, tuntuu vapauttavalta. Opettajapersoonia on erilaisia, ja opiskelijalla on oikeus kehittyä omaksi opettajapersoonakseen. Myös harjoittelujen myötä motivaatio opiskella kasvaa. Sosiaalisen kasvun kokemus liittyy oivallukseen ryhmän merkityksestä omalle ammatilliselle kasvulle.

Annan ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät oman opettajakuvan ja opettajuuden kuvan muotoutumiseen sekä oman opetustyylin löytymiseen. Myös oppilaantuntemuksen merkitys selviää samoin kuin opettamisen teknisten taitojen ja rutiinien oppimisen merkitys. Anna kokee syventävän harjoittelun olleen harjoittelujen parasta antia, sillä hän on voinut työskennellä samassa ryhmässä pitemmän ajan ja saanut suunnitella vapaammin ja saanut vastuuta opettamisesta.

Annan harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset ovat osin varsin kielteiset. Anna olisi halunnut enemmän ennakkoinformaatiota harjoittelun sisällöistä, tiedottamisen koulun tapahtumista olisi pitänyt tapahtua aikaisemmin, kiire ja yllättävät tapahtumat koulussa aiheuttavat stressiä. Yliopiston ja koulun toimintakulttuurien erot aiheuttavat ärtymystä.

Anna pitää portfoliotyöskentelyä turhana ja se tuntuu lähes rangaistukselta. Annan portfoliotekstit sisältävät lähes yhtä paljon kuvailua ja kuvailevaa reflektiota. Häneltä löytyy myös lausuma, jonka olen sijoittanut kriittisen reflektion luokkaan.

## **Ben - kasvattaja**

Myös Ben on katsomusaineen opiskelija. Hän käyttää ohjatun harjoittelun suorittamiseen kaksi vuotta. Orientoivan harjoittelun raportissa hän toteaa oppineensa paitsi oppilaiden kohtaamista ja opettamista myös tuntemaan paremmin itseään. Oppilaiden kohtaamiseen liittyvän oppimisen hän kokee itselleen tärkeäksi. Myös syvälinen aineenhallinta on Benin mielestä tärkeää. Lisäksi Ben korostaa kasvattajan roolia katsomusaineen opettajana. Ben kokee kasvatuksellisten näkemystensä ja opettajaidentiteettinsä kehittyneen harjoittelujen aikana.

Benin portfoliotekstit sisältävät kuvailevan kirjoittamisen lisäksi kuvailevaa ja dialogista reflektiota.

Benin persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät itseluottamuksen ja luottamuksen omiin kykyihin kasvamiseen harjoittelujen aikana. Myös itsetuntemus on lisääntynyt. Benin sosiaalisen kasvun kokemukset liittyvät vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja sen kehittymiseen.

Benin ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät opettajan työnkuvan selkeytymiseen, oppilaan tuntemuksen paranemiseen, aineenhallinnan merkityksen ymmärtämiseen sekä kokonaisvaltaiseen ammatillisen kehittymisen tunteeseen.

Harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset koskevat opiskelijan asemaan harjoittelukoulussa ohjauksen ja arvioinnin alaisena. Harjoittelukoulussa ei myöskään saa kokonaiskuvaa opettajan työstä. Ben kokee myös, että harjoittelu ei muodosta jatkumoa. Vapautta ja vastuuta antaneesta soveltavasta harjoittelusta palataan normaalikouluun syventävään harjoitteluun kontrollin alaisiksi.

## **Bella - kutsumusopettaja**

Bella on kieliaineiden opiskelija. Hänelle opettajan ammatti on kutsumus. Myös hänen sisaruksensa ovat opettajia. Bella kokee onnistuneensa hyvin tuntityöskentelyssä alusta alkaen. Myöskään jännitys ei ole haitannut ensimmäisen opetustuokion jälkeen. Bella toivoo olevansa se opettaja, joka saa laiskimmankin oppilaan työskentelemään. Perusharjoittelun raportissa hän toteaa, että sekä ohjaavalta opettajalta että toisilta opiskelijoilta saatu palaute on ollut hyödyllistä kehittymisen kannalta, sillä oppitunnit eivät aina ole menneet niin kuin hän on toivonut. Syventävän harjoittelun lopussa Bella toteaa, että harjoittelut ovat vahvistaneet hänen käsitystänsä siitä, että opettajaksi ei voi oppia pelkästään teoreettisten opintojen avulla, vaan itse opettaminen opettaa paljon opettajan työstä. Bella sanoo tiedostaneensa vahvuustekijänsä heti ensimmäisestä harjoittelusta lähtien: vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja äänenkäyttö. Bella tiedostaa, että hänen opettajuutensa kehittymiseen ovat voimakkaasti vaikuttaneet aikaisemmat koulu- ja oppimiskokemukset.

Bellan mielestä portfoliotyöskentely on kehittänyt hänen itsereflektiotaitojaan. Bellan portfoliotekstit sisältävät kuvailua ja kuvailevaa reflektiota.

Bellan persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät itseluottamuksen lisääntymiseen ja oman opettajakäsitteen kehittymiseen ja ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät opettamisen teknisten taitojen kuten suunnittelun, ajan käytön ja työtapojen oppimiseen.

## **Calle - epäitsenäinen**

Calle on viidennen vuoden matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opiskelija. Hän hakeutui opettajakoulutukseen, koska arveli humoristisesti opettajan työn olevan ”huoletonta ja stressitöntä”. Calle kokee perusharjoittelussa suurimmiksi haasteikseen oppituntien suunnittelun ja vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa. Myös aiheenhallinta aiheuttaa jonkun verran ongelmia. Calle kokee, että perusharjoittelu on ollut vaativimpia, mutta myös tärkeimpiä ja mielenkiintoisimpia kursseja yliopistossa. Calle haluaa jatkossa paitsi syventää osaamistaan opettamisessa myös kehittää itseään huolellisuudessa. Callekin jännittää alussa luokassa työskentelyä, mutta opettamisen rutiinien kehittyessä jännittäminen katoaa. Syventävän harjoittelun lopussa Calle kirjoittaa, että hänellä on ollut kaikilla harjoittelujaksoilla ongelmia epäitsenäisyyden takia samoin kuin luokan johtamisessa. Hän arvelee tämän mahdollisesti johtuvan harjoittelijan roolista ja arvelee asian korjautuvan, kun pääsee tekemään oikeaa opettajan työtä. Lopuksi Calle toteaa, että harjoittelut ovat olleet antoisia kokemus, joka on motivoinut opiskelemaan ja kasvattanut häntä ihmisenä sekä antanut hyvät lähtökohdat opettajuuden kehittymiselle tulevaisuudessa.

Calle ei koe portfoliotyöskentelyllä olleen merkittävää osuutta harjoittelujen aikana ja se tuntui jopa turhalta. Näyteportfoliota kootessaan Calle kuitenkin huomasi portfolion merkityksen, sillä portfolio antoi hyvän kuvan omasta kehitymisestä. Callen portfoliotekstit sisältävät pääasiassa kuvailevaa kirjoittamista sekä kuvailevaa reflektiota, mutta myös dialogista reflektiota.

Callen persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät toisaalta itseluottamuksen kasvuun. Toisaalta Calle tuntee olleensa harjoitteluissa epäitsenäinen ja tehneensä sen, mitä käskettiin. Hän arvelee sen johtuneen siitä, että kysymys oli harjoitustunneista,

jolloin tilaa omille ideoille ei jäänyt. Harjoittelun lopussa Calle ei tunne vielä olevansa kovin hyvä opettaja, mutta itseluottamus on kasvanut. Harjoittelu on motivoinut opiskelemaan ja kasvattanut ihmisenä.

Sosiaalisen kasvun kokemukset liittyvät vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Calle kokee vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa haastavaksi, mutta uskoo kehittyvänsä siinä opetuskokemuksen lisääntyessä.

Ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät aineenhallinnan puutteiden aiheuttamiin ongelmiin, luokan johtamisen ongelmiin ja opettamistyyliin. Calle kokee, että aineenhallinta ei kaikin osin riittänyt oppitunneilla. Calle kokee myös auktoriteetin rakentamisen opetusryhmissä ongelmaksi. Calle kokee olevansa perinteinen opettaja, jonka opetus on opettajajohtoista, tosin Calle kertoo myös pitäneensä yhden konstruktivisen oppitunnin. Hän nojautuu opetuksessa omasta mielestään jopa liikaa oppikirjaan.

Harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset liittyvät opettajaopiskelijan ulkopuolisuuden ja epäitsenäisyyden tunteeseen harjoittelukoulussa. Runsas ohjaus ja palaute harjoittelukoulussa aiheuttavat stressiä.

Portfoliotyöskentelyllä Calle ei koe olevan merkittävää osuutta harjoittelujen aikana ja se tuntuu jopa turhalta. Näyteportfoliota kootessaan Calle kuitenkin huomaa portfolion merkityksen oman kehityksen kuvaajana. Portfoliotekstit sisältävät kuvailevaa kirjoittamista sekä jonkun verran kuvailevaa reflektiota.

## **Cilla - reflektioija**

Cilla on kolmannen vuoden kieliaineiden opiskelija, joka suorittaa kaikki harjoittelujaksot yhden lukuvuoden aikana. Hän sanoo olevansa rauhallinen ja tasainen luonteeltaan, mutta toivoo oppivansa olemaan määrätietoisempi ja reippaampi tunti-ilanteissa. Cilla kirjoittaa, että orientoiva harjoittelu on vahvistanut hänen ammatinvalintaansa. Cilla kokee, että ohjaus on ollut tärkeää kehittymiselle. Opetuksen suunnittelu on tuntunut vaativalta, mutta helpottunut loppua kohden. Harjoitteluvuoden lopussa Cilla pohtii ihmiskäsitystään, jonka mukaan jokainen ihminen on arvokas, erilainen ja ainulaatuinen. Opetuksen tasolla eriyttäminen on kuitenkin vielä haasteellista. Oppimiskäsityksensä Cilla sanoo olevan konstruktivistisen. Cilla sanoo kannustavan ja rakentavan palautteen auttaneen ymmärtämään yhteistyön merkityksen myös tulevaisuudessa työelämässä.

Cillan mielestä portfoliotyöskentely on ollut hyödyllistä opettajana kehittymiselle, sillä kirjoittaessaan portfoliotehtäviä hän on joutunut miettimään omaa oppimistaan. Portfoliotekstien reflektion taso on pääasiassa kuvailu tai kuvaileva reflektio, mutta Cillan portfolioteksteistä löytyy myös esimerkki dialektisesta reflektiosta.

Cillan persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät jännittämisen voittamiseen. Sosiaalisen kasvun kokemukset liittyvät vuorovaikutuksen paranemiseen oppilaiden kanssa, minkä sai aikaan se, että rutiinien oppimisen myötä huomio siirtyi itsestä oppilaisiin.

Ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät ammatinvalinnan vahvistumiseen, opettajan työnkuvan selkeytymiseen, opetuksen suunnittelun ja opetustaitojen kehittymiseen sekä oppilaantuntemuksen ja luokanjohtamistaitojen kehittymiseen.

Harjoittelukontekstiin liittyy kokemus kouluympäristössä ja yliopistoympäristössä tapahtuvan opiskelun ja oppimisen eroista.

## **David - sosiaalinen**

David on matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opiskelija, joka suorittaa ohjatun harjoittelun kahdessa vuodessa. Suurimmaksi haasteekseen David kokee jännittämisen. David sanoo olevansa luonteeltaan sosiaalinen ja omaavansa paljon esiintymiskokemusta muusikkona, lisäksi hän työskentelee asiakaspalvelutehtävissä opiskelun ohella, mutta siitä huolimatta hän jännittää luokassa työskentelyä. Hän haluaa saada rutiinia luokkatyöskentelyyn, jotta voisi keskittyä opettamiseen. Lisäksi hänen tavoitteenaan on saada perusharjoittelussa sellaiset opettajan työn perusvalmiudet, jotta voisi työskennellä opettajan sijaisena ja jättää asiakaspalvelutyön. David on tyytyväinen soveltavan harjoittelun ohjaukseen ja yhteistyöhön ohjaavan opettajan kanssa, joka antoi sopivasti vastuuta ja vapautta toteuttaa opetusta. Syventävän harjoittelun lopussa David kirjoittaa, että harjoitteluvuosi on ollut siihenastisista opiskeluvuosista rankin, mutta myös antoisin. Jännittäminen katoaa perus- ja soveltavan harjoittelun aikana ja syventävässä harjoittelussa David pystyy keskittymään opettamiseen. Jatkossa David haluaa kehittyä vaikeiden tilanteiden hallinnassa, sillä normaalikoululla tällaisia tilanteita ei ole tullut esiin. David kirjoittaa ymmärtäneensä, että opettaja ei ole koskaan valmis, mutta opettajankoulutus on antanut keinot, joilla voi jatkossa kehittää omaa opettajuuttaan.

Portfoliotyöskentely tuntuu Davidista orientoivan ja perusharjoittelun aikana turhalta. Näyteportfoliota laatiessaan David kuitenkin tunnistaa työportfolioon kokoomistaan dokumenteista oman kehityksensä. Myös eri harjoittelujaksojen erilaiset painotukset näkyvät työportfoliossa. Jälkikäteen ajatellen portfoliotyöskentelystä on Davidin mielestä kuitenkin ollut jonkun verran hyötyä reflektiotaiteiden kehittymisen kannalta. Davidin kirjoitukset sisältävät pääasiassa kuvailua ja kuvailevaa reflektiota, mutta myös dialektista reflektiota.

Persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät itsensä voittamiseen ja jännittämisestä pääsemiseen. Koetut onnistumisen tunteet harjoittelutilanteissa ovat lisänneet opiskelumotivaatiota.

Sosiaalisen kasvun kokemukset liittyvät toisaalta vuorovaikutuksen paranemiseen oppilaiden kanssa, sillä vuorovaikutus oppilaiden kanssa ei ole aina onnistunut. Toisaalta soveltava harjoittelu sisältää positiivisen sosiaalisen kasvun kokemuksen, sillä David kokee pääsevänsä osaksi työyhteisöä. Syventävän harjoittelun lopussa Davis toteaa, että tulevaisuudessakin vaikeista tilanteista voi selvittää kysymällä apua ja neuvoja kokeneemmilta kollegoilta.

Ammatillisen kehittymisen kokemukset Davidin kohdalla liittyvät toisaalta luokan johtamiseen toisaalta opettamisen rutiineihin. Perusharjoittelun aikana David huomaa, että oppilailla on erilaisia tarpeita, jotka opettajan tulee ottaa huomioon opetuksessaan. Tämä aiheuttaa soveltavassa harjoittelussa edelleen vaikeuksia. Oppilaantuntemus on Davidin mielestä onnistuneen opetuksen edellytys. Opetusmenetelmät opettajan pitää valita niin, että ne sopivat oppilasryhmälle. Rutiinien kehittymisen myötä on mahdollista keskittyä itse opetustapahtumaan ja opettamiseen.

## **Dina – itsensä voittaja**

Dina on seitsemännän vuoden kieliaineiden opiskelija, joka suorittaa ohjatun harjoittelun jaksot yhden lukuvuoden aikana. Alussa Dinan on vaikeaa mieltää itseään

opettajaksi. Myös esiintymisjännitys vaivaa, mutta Dina ei koe sen haittaavan harjoittelua. Vahvuusalueenaan Dina sanoo olevan hyvän aineenhallinnan. Ongelmia on ollut opetuksen suunnittelussa, erityisesti ajankäytön suunnittelussa sekä luokan johtamisessa ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Dinan mielestä portfoliotyöskentely on ollut hyödyllistä, sillä portfoliosta näkyy oma kehitys. Näyteportfolion voi esitellä työtä hakiessa. Portfoliotekstien reflektion taso on kuvailu ja kuvaileva reflektio, mutta teksteistä löytyy myös esimerkki dialogisesta reflektiosta.

Persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät itseluottamuksen lisääntymiseen ja huomioon siitä, että koko elämän vaivannut esiintymisjännitys ei ennakkopeloista huolimatta haittaa luokassa työskentelyä. Myös oma opettajapersoona alkaa kehittyä harjoittelujen aikana. Samalla vahvistuu itsenäisempi ote opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Sosiaalisen kasvun kokemukset liittyvät toisaalta vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, toisaalta toisten opettajaopiskelijoiden ja ystävien tukeen harjoittelujen aikana. Dina kokee aluksi luokkatilanteissa olevansa enemmän oppilaiden tarkkailija kuin heidän ohjaajansa, eikä vuorovaikutus tunnu luontevalta, mutta harjoittelujen loppupuolella sekä oppilailta että ohjaavilta opettajilta saatu positiivinen palaute auttaa kehittämään vuorovaikutustaitoja. Dina tuntee kuuluvansa kiinteään yhteisöön, jota yhdistää opetusharjoittelu. Samassa tilanteessa oleville voi purkaa sydäntään ja saada apua ja tukea. Myös ystävien tuki on ensiarvoisen tärkeää. Dina näkee yhteistyöllä olevan suuri merkitys harjoittelussa.

Dinan ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät harjoittelun alussa oppilaasta opettajaksi koodin vaihdon vaikeuteen. Dinalla ei ole aikaisempaa kokemusta lasten ja nuorten kanssa toimimisesta ja se aiheuttaa hänen mielestään ongelmia. Luokan johtamisen kehittäminen onkin Dinan tavoitteena myös harjoittelujen jälkeen.

Harjoittelukontekstiin liittyy kokemus normaalikoulun viihtyisistä ja ajanmukaisista tiloista. Dina kokee harjoittelukoulun ilmapiirin rennoksi ja opettajaopiskelijoihin suhtaudutaan luontevasti. Oppilaiden kanssa työskentely sujuu helposti, koska oppilaat ovat tottuneet opettajaopiskelijoihin. Toisaalta Dinasta tuntuu rasittavalta olla jatkuvan arvioinnin alaisena.

### **Eva - myöhäisherännyt**

Eva on kuudennen vuoden kieliaineiden opiskelija. Päätös hakeutua aineenopettajakoulutukseen syntyy myöhään, vasta orientoivaa harjoittelua edeltävänä keväänä. Päätöksen kannalta ratkaisevaa on vaihto-opiskelijana olo. Evalla ei omasta mielestään ole ennakko-odotuksia koulutuksen suhteen, vaan hän lähtee siihen avoimin mielin.

Evan persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät itseluottamuksen kasvamiseen. Alussa ennen tuntia Evaa saattaa jännittää, mutta nopeasti työskentely luokassa alkaa tuntua luontevalta. Positiiviset kokemukset lisäävät motivaatiota panostaa harjoitteluun.

Sosiaalisen kasvun kokemukset liittyvät työskentelyyn ryhmässä yhdessä muiden opettajaopiskelijoiden ja ohjaavan opettajan kanssa. Kokemusten ja ideoiden jakaminen ryhmässä on auttanut Evaa harjoittelussa.

Ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät aineenhallinnan kehittämisen tärkeyteen, oppitunnin suunnitteluun ja rutiinien omaksumiseen. Myös luokan johtamisen taidot ovat kaivanneet kehittämistä.

Työportfolioon tapahtuva materiaalien kerääminen on tuntunut Dinasta hyödylliseltä. Näin on ollut mahdollista seurata omaa edistymistään eri osa-alueilla. Dinan portfolioteksteissä esiintyy kuvailua varsin vähän, sen sijaan teksteissä on runsaasti kuvailevaa reflektiota ja jonkun verran pohtivaa dialogista reflektiota.

### **Fia - rakennusmestari**

Fia on kuudennen vuoden kieliaineiden opiskelija. Fian päätös hakeutua opettajan ammattiin kypsyi yliopisto-opintojen aikana. Aluksi opettajan ammatti on vaihtoehto, jos mitään muuta ei löydy. Valintaan vaikuttavat aineopinnoissa korostettu opettajankoulutusvaihtoehto sekä harjoittelujakso Keski-Euroopassa. Fia on tarvinnut mielestään erilaisia kokemuksia ennen kuin on ollut valmis tekemään päätöksen tulevasta ammatista. Fian ennakkokäsitysten mukaan opettajan ammatti on vastuullinen, ja se on jatkuvassa käymistilassa. Fia vertaa opettajuutta rakennustyömaan.

Fian persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät oman opettajapersoonan kehittymiseen. Fian mielestä opettajana kehittymiseen liittyy oleellisesti keskeneräisyyden tunne, jota pitää oppia sietämään ja jopa nauttimaan siitä. Fia kokee, että epäonnistumiset tuntityöskentelyssä motivoivat refleктоimaan omaa toimintaa ja opettajuuden kokonaisuutta ja sitä kautta sekä kasvamaan ihmisenä että ammattilaisena.

Sosiaalisen kasvun kokemukset liittyvät ohjauskeskusteluihin, joissa on voinut ohjatusti purkaa tunteitaan.

Ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät opettajan työnkuvan selkeytymiseen, reflektion merkitykseen opettajaksi oppimisessa, oppimiskäsityksen merkitykseen opetuksen toteuttamisessa sekä opettajaidentiteetin muotoutumiseen.

Harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset koskevat harjoittelukoulua yhteistöiminnallisena ja avoimena oppimisympäristönä ja oppilaiden sopeutuneisuutta opettajaopiskelijoihin. Toisaalta normaalikoulussa opettajaopiskelija kokee olevansa irrallaan koulun työyhteisöstä.

Fia on ainoa tutkimuksessa mukana oleva opiskelijalla, jonka portfolioteksteistä löytyy kaikkia tutkimuksessa käytetyn reflektion laadullisten tasojen kuvauksen mukaisia reflektion tasoja.

### **Gitta – ryhmässä toimija**

Gitta on kieliaineiden opiskelija. Hänen on alussa vaikeaa vaihtaa oppilaan näkökulma opettajan näkökulmaksi. Itseasiassa Gitta kokee, että opettajaopiskelija on jossakin oppilaan ja opettajan välimaastossa, ei enää oppilas, mutta ei vielä opettajakaan. Gitan mielestä opettajuus on monipuolinen ala, ja harjoitteluoppaassa oleva opettajuuden kartta tuntuu hänestä pelottavan vaativalta.

Gitan persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät itseluottamuksen kasvuun ja jännittämisen voittamiseen sekä omien vahvuusalueiden tunnistamiseen. Myös oivallus omana itsenään olemisesta opetustilanteissa on auttanut saamaan paremman yhteyden oppilaisiin.

Sosiaalisen kasvun kokemukset liittyvät toisaalta vuorovaikutukseen oppilaiden



kanssa. Gitta toteaa, että oppilaat tarvitsevat sekä rajoja että rakkautta. Opettaja ei ole oppilaan kaveri, mutta se ei estä sitä, etteivätkö välit voisi olla lämpimät. Toisaalta Gitta arvostaa korkealle vuorovaikutuksen ohjaavien opettajien ja muiden opettajaopiskelijoiden kanssa. Ryhmässä voi vertailla ja jakaa kokemuksiaan ja sitä kautta oppia.

Gitan ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät toisaalta opetuksen suunnittelun ja opetustaitojen kehittymiseen sekä opettajan työnkuvan selkeytymiseen, toisaalta erilaisten oppijoiden huomioimiseen opetuksessa sekä luokan johtamisen taitoihin. Gitta kokee tärkeäksi myös vahvan aineenhallinnan.

Harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset koskevat havaintoja siitä, miten koululaiset ovat samanlaisia kuin Gitan itsensä ollessa koulussa. Myös erilaisten opettajien, opetustapojen ja oppilaiden seuraaminen koulussa on Gitan mielestä hyödyllistä.

Gitan portfolioteksteissä reflektion laadullinen taso on joko kuvailua tai kuvailevaa reflektiota.

### **Helen – tuleva perinteinen opettaja**

Helen on viidennen vuoden kieliaineiden opiskelija. Helen haluaa kehittyä mahdollisimman monipuoliseksi kielenopettajaksi. Helen kertoo olevansa opetustyyliltään aika perinteinen opettaja, joka ihmettelee alussa harjoittelukoulun tunneilla käytettäviä pelejä ja leikkejä. Harjoittelujen aikana hän on oppinut myös oppilaskeskeisiä työtapoja, mutta arvostaa edelleen opettajajohtoista opettamistapaa.

Persoonallisen kasvun kokemukset liittyvät itseluottamuksen ja itsetuntemuksen kehittymiseen sekä jännittämisen vähenemiseen ja esiintymiskokemuksen saamiseen. Oman persoonan näkyminen opetuksessa on tavoitteena, mutta tavoite ei ole täysin toteutunut ohjatussa harjoittelussa.

Sosiaalisen kasvun kokemukset liittyvät toimintaan ryhmässä. Helen kokee harjoittelun alussa tarvitsevänsä kokemuksia ryhmässä toimimisesta. Ohjausryhmissä on ollut mahdollista kysyä mieltä askarruttavista asioista. Myös vertaisten antama palaute on Helenistä ollut kehittävää.

Ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät harjoittelun alussa koodin vaihtoon oppilaasta opettajaksi. Myös opetuksen suunnittelu ja oppilaskeskeisten työtapojen keileminen ovat kehittäneet ja laajentaneet näkemystä opettamisesta ja oppimisesta.

Harjoittelukontekstiin liittyvät kokemukset koskevat soveltavan harjoittelun ja syventävän harjoittelun epäjatkuu. Soveltavassa harjoittelussa saadun vapauden ja vastuun jälkeen on jälleen siirryttävä kontrolloivaan harjoittelukouluun. Helen kokee jossain määrin ahdistavaksi sen, että hän on normaalikoululla vain ”harjoittelija” ja koko ajan tarkkailun alla.

Helenin mielestä portfoliotyöskentely on hyödyllistä lähinnä viimeisen harjoittelujakson loppupuolella, jolloin kootaan näyteportfolio. Työportfoliosta voi seurata omaa kehitystään. Lisäksi on hyvä, että kaikki harjoitteluun liittyvä materiaali on koossa. Helenin portfolioteksteissä löytyy kuvailun lisäksi kuvailevaa ja dialogista reflektiota.



# 6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen ensiksi tutkimuksen tuloksia, erityisesti portfolion merkitystä ammatillisen kehittymisen kannalta, reflektion kehittymistä ohjatussa harjoittelussa, aineenopettajaopiskelijoiden harjoittelukokemuksia, sekä tutkimuksen merkitystä ja tutkimuksen validiteettia. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen herättämiä jatkotutkimusajatuksia.

## 6.1 PORTFOLIO OHJATUSSA HARJOITTELUSSA

Nykyisin vallalla oleva konstruktivistisen tai sosiokonstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaan uuden oppimisen välttämätön edellytys on oppijan aikaisempien kokemusten pohjalta syntyneiden ajattelumallien tiedostaminen. Tämä tiedostaminen tapahtuu reflektion avulla. Reflektiota voidaan edistää eri keinoin. Opettajan koulutuksessa on 1990-luvulta lähtien yhtenä reflektion edistämisen keinona käytetty portfoliotyöskentelyä. Portfoliolla voi olla muitakin tehtäviä esimerkiksi arvioinnin välineenä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden aineenopettajaopiskelijoiden portfoliota ei käytetä arvioinnin välineenä, vaan tavoitteena on, että portfoliotyöskentely kehittää opiskelijan reflektiotaitoja ja sitä kautta edistää hänen ammatillista kehittymistään. Opettajaopiskelijat näkevät portfolion enemmän ammatillisen kehittymisen kuvauksena kuin sen kehittämisen välineenä. Portfoliolla on opiskelijoille välineellistä arvoa kehityksen todisteena ja dokumenttikokoelmana. Näyteportfoliota laatiessaan opiskelijat kokivat tulleen tietoisiksi omasta kehittymisestään.

Opiskelijat tunnistivat portfoliotyöskentelyssä useita puutteita. Suurimmaksi ongelmaksi koetaan ohjauksen puute, joka näkyi muun muassa siinä, että ohjaavat opettajat eivät selvittäneet opiskelijoiden kanssa, miksi portfolio laaditaan. Ohjaavat opettajat eivät myöskään keskustelleet portfoliotehtävistä tai antaneet niistä palautetta. Portfolion merkityksen ja tavoitteen jäätyä epäselväksi opiskelijoiden oli vaikea sitoutua portfoliotyöskentelyyn, jolloin se koettiin turhaksi ja liian työllistäväksi.

Portfolion idean selvittämistä heti ensimmäisen harjoittelujakson alussa puoltaa se, että portfolio työtapana näyttää olevan opiskelijoille tuntematon sekä omalta koulu-uralta että yliopisto-opinnoista. Työtavan tuntemattomuus aiheuttaa epävarmuutta ja sitoutumattomuutta. Opiskelijat toivovat myös tarkempia ohjeita ja malleja. Ohjeet

ja mallit voivat auttaa epävarmoja opiskelijoita, mutta toisaalta liian tarkka ohjeistus voi tuntua kahlitsevalta, jolloin portfolion omistajuuden tunne heikkenee. Portfolion tulee kuvata laatijaansa, hänen ajatuksiaan ja osaamistaan.

Opiskelijat toivoivat myös portfoliotyöskentelyn sitomista kiinteämmin harjoitteluun liittyviin erilaisiin toimintoihin. Harjoittelusuunnitelmassa olevan mukaan ohjeen mukaan portfoliotehtäviä ovat muun muassa harjoittelujaksojen ennakkotehtävät, harjoittelujaksojen raportit, tuntisuunnitelmat kommentointineen, oppituntien seurantatehtävät sekä yhteenvedot ohjaavilta opettajilta saaduista palautteista sekä vertais- ja oppilaspalautteet. Toisin sanoen kaikkiin olennaisiin harjoittelun osiin liittyy portfoliotehtävä. Näen ohjauskeskustelut ja ohjaavien opettajien sitoutumisen portfoliotyöskentelyn ohjaamiseen siksi liimaksi, jolla portfolio liitetään osaksi harjoittelukokonaisuutta.

Portfoliotyöskentelyn yhtenä ongelmana on nähty sen vaatima aika. Pedagogisten opintojen ja ohjatun harjoittelun kanssa samaan aikaan opiskelijoilla on myös aineopintoja. Jotta portfoliotyöskentelyllä saavutettaisiin sille asetettuja tavoitteita, pitää opettajaopiskelijoilla olla aikaa paneutua portfoliotehtäviin, ja ohjaavilla opettajilla pitää olla aikaa ohjata portfoliotyöskentelyä ja antaa siitä palautetta opiskelijoille. Portfolion sitominen osaksi opettajaopintojen kaikkia osia ja rinnakkaisten tehtävien poistaminen auttaisivat opiskelijaa ajankäytön suhteen. (vertaa Borko ym. 1997, 353.)

Opiskelijat toivoivat myös sähköiseen portfolioon siirtymistä. Sähköinen portfolio tekee mahdolliseksi tuotettujen tekstien jakamisen toisille opettajaopiskelijoille ja heidän kommenttiansa saamisen. Sähköinen ympäristö tekee mahdolliseksi esimerkiksi yhteisten portfoliotehtävien tekemisen. Sähköinen portfolio voi siis edistää opettajaopiskelijoiden kollaboratiivisuutta ja sitä kautta reflektiivisyyttä ja sitoutumista portfoliotyöskentelyyn.

Harjoittelukoulussa, jossa tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat suorittivat harjoittelunsa, portfolioiden hyväksymiselle ei ole kriteerejä. Kansainvälisissä tutkimuksissa on kehitelty portfolioiden arviointikriteerejä. Esimerkiksi Tillema ja Smith (2007) sekä Imhof ja Picard (2009) ovat tutkimuksissaan pohtineet opiskelijoiden tuottamien portfolioiden arviointia ja arvioinnin merkitystä portfolioprosessin onnistumiselle. Imhof ja Picard (emt. 153) toteavat tutkimuksessaan, että portfolioita tulisi arvioida ensisijaisesti niiden sisältämän reflektion laadun kannalta. Myös tämän tutkimuksen tekijän mielestä yhteiset portfolion arviointikriteerit saattaisivat auttaa sekä ohjaavia opettajia että opettajaopiskelijoita sitoutumaan paremmin portfoliotyöskentelyyn. Arvioinnin pääpainon pitäisi olla itse portfolioprosessissa ja portfoliotehtävien sisällöllisessä laadussa, ei näyteportfolion ulkoasussa. Tällöin arviointikriteerit voisivat ohjata ohjaavia opettajia ja opiskelijoita kiinnittämään enemmän huomiota portfoliotekstien sisällön laatuun. Portfolion arviointiin tulisi sen laatijan ja ohjaavan opettajan (ohjaavien opettajien) lisäksi osallistua myös harjoitteluryhmän muiden opiskelijoiden. Vertaisilta ja ohjaavilta opettajilta saatu palaute auttaisi mahdollisesti opiskelijaa suuntaamaan huomionsa oleelliseen.

## 6.2 REFLEKTIO OHJATUSSA HARJOITTELUSSA

Portfoliotyöskentelyn tavoitteena on opettajaopiskelijoiden reflektiivisyyden kehittäminen. Opiskelijoiden portfoliotekstit sisälsivät reflektiota, mutta se oli laadultaan yksinkertaista ja kuvailevaa. Tutkimukseen valikoitui kahdentoista opiskelijat portfoliot, mutta vain yhden opiskelijan portfolioteksteistä löytyivät kaikki tutkimuksessa käytetyn asteikon tasot: kuvaileva reflektio, dialoginen reflektio ja kriittinen reflektio. Ei tietenkään voi olettaa, että kaikki portfoliotekstit sisältäisivät kaikkia reflektion tasoja. Huolestuttavaa on se, että suurimmalla osalla opiskelijoista reflektiota edellyttävät portfoliotekstävät sisälsivät pääasiassa ei-reflektiivistä kuvailua tai kuvailevaa reflektiota. Lisäksi reflektio ei monipuolistunut eikä sen taso noussut eri harjoittelujaksojen aikana. Syvällisen reflektion vaikeus on todettu lukuisissa tutkimuksissa. Yksimielisyys vallitsee siitä, että reflektiivisyys ei ole mikään myötäsyntynyt taito, vaan sitä pitää kehittää ja sen kehittämisen pitäisi alkaa jo koulussa. Tutkijan mielestä reflektion vaikeuden takana saattaa ollakin edelleen voimissaan oleva perinteinen opettajajohtoinen opiskelukulttuuri, jolloin perusasteen oppilaille ja lukion opiskelijoille ei muodostu oman toiminnan arvioinnin taitoja ja tottumuksia. Myöskään myöhemmät yliopisto-opinnot eivät ilmeisesti tarjoa opiskelijoille tarpeeksi mahdollisuuksia reflektiivisen toiminnan harjoitteluun. Reflektiivisyyden kehittäminen opettajankoulutuksessa ei saa jäädä pelkästään ohjatun harjoittelun tehtäväksi, vaan sen pitää olla oleellinen osa kaikkia pedagogisiin opintoihin sisältyviä kursseja.

Ohjatun harjoittelun kontekstissa tapahtuva reflektio on pääosin niin sanottua mieleenpalauttavaa reflektiota, jolloin toimintaa tarkastellaan jälkikäteen esimerkiksi portfolioteksteissä. Reflektion ja pedagogisen ajattelun kehittymisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että opettajaopiskelijat saisivat harjoitusta myös samanaikaisesta eli toiminnan kanssa samaan aikaan tapahtuvasta reflektiosta ja tulevaisuuteen suuntaavasta eli ennakoivasta reflektiosta.

Portfoliotyöskentelyssä reflektiivisyyttä voidaan edistää ja reflektiotaitoja kehittää monin tavoin. Wade ja Yarbrough (1996, 78) esittävät seuraavat portfoliotyöskentelyn ohjaajan ohjeet:

- 1) Pidä huoli siitä, että opiskelijat ymmärtävät portfolioprosessin tarkoituksen harjoittelussa sekä sen roolin reflektiotaitojen kehittämisessä. Selvitä, onko opiskelijoilla aikaisempaa kokemusta portfoliotyöskentelystä. Keskustele avoimesti opiskelijoiden kanssa heidän käsityksistään oikoaksesi väärinkäsitykset ja tuo esiin portfoliotyöskentelyn luonne – ei ole yhtä oikeaa tapaa laatia portfolio. Hyvä tapa auttaa opiskelijoita alkuun portfoliotyössä, on tehdä oma portfolio ja esitellä se opiskelijoille ja keskustella siitä heidän kanssaan.
- 2) Rohkaise opiskelijoiden omistajuutta portfolioonsa, rohkaise heitä yksilölliseen ilmaisuun ja yhdistämään tehtäviin myös havaintoja luokkatilanteiden ulkopuolelta. Keskustelut näistä havainnoista ja portfolion merkityksestä opettamisessa ja oppimisessa edistävät opiskelijan sitoutumista portfoliotyöskentelyyn. Kiinnitä huomiota siihen, miten opiskelijat voivat

käyttää hyödyksi portfoliotaan myöhemmin opetuksessaan. Jos opiskelija kokee portfolion hyödylliseksi itselleen, käyttää hän siihen todennäköisesti myös enemmän aikaa ja voimavaroja.

- 3) Anna ryhtiä portfoliotyöskentelylle tehtävien ja määräaikojen avulla sekä varaa aikaa palautteen annolle sekä itsellesi että muille opiskelijoille. Tehtävien avulla voit kehittää reflektiivistä ajattelua kiinnittämällä opiskelijoiden huomion heidän toimintansa eri puoliin. Toiset opiskelijat tarvitsevat tukea ja ohjausta enemmän kuin toiset, mutta kaikki hyötyvät ohjauksesta.
- 4) Arvioi portfolioprosessia. Ohjaaja tarvitsee tietoa opiskelijan portfoliotyöskentelystä voidakseen ohjata sitä. Tärkein tietolähde on itse portfolio. Muista, että ohjaajan merkitys opiskelijan portfoliotyöskentelyn onnistumiselle on suuri.

Yhteenvetona Wade ja Yarbrough toteavat, että portfolio sopii työtavaksi sellaisiin opettajankoulutusohjelmiin, jotka perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen perustuu kokemukseen, jonka pohjalta opiskelijat luovat omia merkityksiään ja kehittävät omaa ammattitaitoaan.

van Tartwijk ym. (2008, 936) toteavat, että portfoliotyöskentelyn onnistuminen edellyttää, että ohjaavat opettajat tuntevat portfolion työtapana. He korostavat myös eri opettajankoulutusapuolten eli ohjaavien opettajien harjoittelukouluissa ja yliopiston opettajankoulutuslaitosten lehtoreiden yhteistyön merkitystä portfoliotyöskentelyn kehittämisessä ja esittelemisessä opiskelijoille. Lisäksi he toteavat, että opettajankouluttajat tarvitsevat itse koulutusta portfolion idean selvittämisessä ja työskentelyn ohjaamisessa.

Mansvelder-Longayroux ym. (2007, 49) puolestaan toteavat tutkimuksessaan, että reflektiivisten opettajien kouluttaminen edellyttää selvää käsitystä siitä, mitä reflektio on ja miten sitä voidaan kehittää. Yksi keino on kirjoittamistehtävät. Erityisesti tehtävät, joissa opiskelijat joutuvat tunnistamaan opetustilanteisiin ja kasvatustilanteisiin osallistuvien erilaiset näkökulmat, pohtimaan toimintansa seurauksia eri näkökulmista sekä tunnistamaan omat asenteensa ja ennakkokäsityksensä eri yhteyksissä, kehittävät reflektiota. Mansvelder-Longayroux ym. (emt. 61) toteavat myös, että opiskelijat tekevät yleensä "mitä" ja "miten" -kysymyksiä. Opettajankouluttajien pitäisi rohkaista heitä tekemään "miksi" -kysymyksiä.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella herää epäily aineenopettajakoulutuksen tavoitteiden ja aineenopettajakoulutuksen todellisen oppimisympäristön välisestä ristiriidasta. Ammatillinen kehittyminen näyttäytyy tässä tutkimuksessa lähinnä opettamisen teknisten taitojen (suunnittelu, työtavat, luokanjohtaminen, aineenhallinta) kehittymisenä. Reflektiivisen ajattelun ja pedagogisen ajattelun kehittyminen eivät juuri tule esiin opiskelijoiden portfolioteksteissä. Reflektion kehittyminen edellyttää sitä, että opettajankoulutuksen teoreettinen sisältö ja käytännön toiminnot ovat rakentuneet niin, että ne edistävät opiskelijan ajattelun taitoja.

## 6.3 AINEENOPETTAJAOPISEKELIJOIDEN HARJOITTELUKOKEMUKSET

Britzmanin (1991, 7-8) mukaan opettajan ammattiin ja opettajankoulutukseen liittyy kulttuurisia myyttejä, jotka vaikuttavat opettajaopiskelijoiden näkemyksiin opettajuudesta ja heidän ammatti-identiteettinsä muotoutumiseen. Kulttuuriset myytit sisältävät ajatteluun, tunteisiin ja käytäntöön liittyviä ideaaleja, mielikuvia, määrittelyjä ja oikeutuksia. Yksi tällainen myytti on ”kokemus tekee opettajan”. Koulussa tapahtuvaa harjoittelua pidetään autenttisena osana opettajankoulutusta ja todellisen opettamista koskevan tiedon lähteenä. Eletyn kokemuksen erottaa pelkästä toiminnasta yksilön kyky antaa kokemukselle merkityksiä, olla reflektiivinen ja kehittää toimintaansa. Kokemuksesta ei kuitenkaan voi oppia ilman tietoisuutta kokemuksen merkityksistä ja ilman kokijan aktiivista kokemuksen tulkintaa, Pirstaloitunut kokemus on erillisiin ja mielivaltaisiin osiin jaettua kokemusta. Tällaista kokemusta ei voi laajentaa eikä muuntaa. Fragmentoitunut kokemus erottaa tiedon kokemuksesta ja kokemuksen tietäjästä. (Britzman 35.)

Aineenopettajan koulutukseen sisältyvä ohjattu harjoittelu on jaettu neljään harjoittelujaksoon, jotka opettajaopiskelija voi suorittaa usean vuoden aikana. On vaarana, että opettajaopiskelijan harjoittelussa saama kokemus opettajuudesta pirstaloituu, niin että opiskelijan tietoisuus kokemuksen merkityksistä jää selkiintymättä. Tällöin opiskelijan on vaikea siirtää oppimaansa tulevaan työhönsä. On vaarana, että opiskelija poimii opettajanopinnoista vain sen, joka sopii hänen aikaisempiin uskomuksiinsa ja käsityksiinsä opettamisesta, jolloin opettajankoulutuksen vaikuttavuus jää heikoksi. Pirstaloituneita aineenopettajaopintoja voitaisiin eheyttää kehittämällä portfoliotyöskentelyä, niin että siitä tulee elimellinen osa opettajaopintoja. Myös aineenopettajaopintojen teoreettisen osan ja käytännön eli harjoittelun sisältöjen sitominen tiukemmin yhteen voisi edistää opettajaopintojen eheytymistä.

Tutkiessani aineenopettajaopiskelijoiden harjoittelukokemuksia nousi esiin opiskelijoiden kokemus siitä, että harjoittelujaksot eivät muodosta jatkumoa. Erityisesti kenttäharjoittelun jälkeen suoritettava syventävä harjoittelu tuntui opiskelijoista askeleelta taaksepäin. Soveltavassa harjoittelussa saatu voimaantumisen kokemus koettiin tärkeäksi ammatillisen minäkuvan kehittymisen kannalta. Syventävä harjoittelu harjoittelukoulussa saattoi jopa horjuttaa saavutettua ammatillisen itsearvostuksen tunnetta johtuen harjoittelukoulun ohjauskäytänteistä. Syventävän harjoittelun kehittäminen niin, että opettajaopiskelija saa enemmän vastuuta ja mahdollisuuksia kokeilla ja toteuttaa omia ideoitaan ja näkemyksiään opettamisesta, vahvistaisi edelleen opettajaopiskelijoiden ammatillista itsetuntoa. Syventävä harjoittelu tulisikin rakentaa ohjaava opettaja - opettajaopiskelija -asetelman sijaan enemmän kollegiaalisuuden pohjalle.

Harjoittelukokemusten joukosta nousee voimakkaana esiin opettajaopiskelijan harjoittelukontekstiin liittyvät persoonallisen minän ongelmat. Jännittäminen, horjuva itseluottamus ja epävarmuus vaivaavat kaikkia opiskelijoita ainakin harjoittelun alussa. Joillakin nämä vaikeudet itseluottamuksen suhteen jatkuvat vielä viimeiselläkin harjoittelujaksolla. Ensimmäinen harjoittelujakso on lyhyt, vain noin kuukauden pituinen. Jakson tavoitteena on tutustua opettajan työhön, kouluun ja oppilai-

siin. Mielestäni jakson tavoitteisiin tulisi vielä lisätä opettajaopiskelijan tutustuminen omaan itseensä ja ajatteluunsa. Opettajaksi harjoittelun tulisi alkaa omien arvojen, asenteiden ja ennakkokäsitysten sekä oman persoonan piirteiden kriittisellä pohdinnalla. Näihin pohdintoihin pitäisi palata vielä, kun opettajaopiskelija palaa seuraavalle harjoittelujaksolle. Lisäksi ohjauskäytänteitä tulisi kehittää, niin että ne paremmin tukisivat opettajaopiskelijoiden persoonallisen minän ja sitä kautta ammattiminän kasvua ja kehittymistä.

Harjoitteluun liittyvissä opettajaopiskelijoiden kirjoituksissa nousee välttämättä esiin normaalikoulu oppimisympäristönä. Normaalikoulu ulkoisena oppimisympäristönä koetaan ajanmukaisena, viihtyisenä ja teknisesti hyvin varusteltuna. Sisäisenä oppimisympäristönä normaalikoulu näyttäytyy opiskelijoille toisaalta kontrolloivana, arvioivana ja epätasa-arvoisena. Opettajaopiskelija on ”vain” opiskelija, ei todellinen osa koulu- ja työyhteisöä. Toisaalta normaalikoulu voi näyttäytyä myös monitahoisena sosiaalisena kenttänä, jossa parhaimmillaan eri osapuolet – opettajaopiskelija, ohjaava opettaja, muut opettajaopiskelijat ja oppilaat – toimivat yhteistyössä. Erityisesti vertikaalisen yhteistyön toisten vertaisten kanssa monet opettajaopiskelijat kokevat edistävän oppimista.

Normaalikoulun toimintakulttuurissa näyttää toimivan kaksi eri koulua. Toisaalta normaalikoulu on koulu, jossa oppilaat opiskelevat ja oppivat kaikkine ongelmineen ja opettajat opettavat ja kasvattavat kaikkine ongelmineen kuten muissakin kouluisa. Opettajaopiskelijoille normaalikoulu kuitenkin näyttäytyy harjoittelukouluna, jossa oppilaat opiskelevat ja oppivat ilman ongelmia ja opettajaopiskelijat yrittävät toteuttaa tuntisuunnitelmiaan ohjaavilta opettajilta saamiensa ohjeiden mukaan ja yrittäen kehittyä saamansa palautteen avulla. Normaalikoulussa tapahtuva harjoittelu näyttäytyy opiskelijoille eräänlaisena opettamisen ja opettajan työn simulaationa. Normaalikoulun tulisikin pohtia toimintakulttuuriaan harjoittelukouluna ja yrittää löytää keinoja saada opettajaopiskelijat mukaan kouluyhteisöön ja opettajien työyhteisöön täysivaltaisina yhteisön jäseninä.

## 6.4 TUTKIMUKSEN TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelulle ei ole yhteisiä yleisesti hyväksyttyjä kriteerejä. Laadullinen tutkimus on aina jossakin määrin subjektiivista. Ensisijaisen tärkeää on, että tutkija tiedostaa ja tuo esiin tulkintansa taustalla olevat arvot, oletukset, lähtökohdat ja viitekehysten. Laadullinen tutkimus edellyttää tutkijalta myös eettisyyttä ja moraalista vastuuta. (Koro-Ljungberg 2005, 279-281.)

Tulkinnallisen fenomenologisen analyysin kehittäjä Jonathan Smith (2009) nojaa Lucy Yardleyn (2000, 2008) esittämiin laadullisen tutkimuksen validiteetin periaatteisiin. Ensimmäinen periaate on kontekstisensitiivisyys. Kontekstisensitiivisyys pitää sisällään useita alakriteerejä. Tutkimuksen pitää perustua relevanttiin teoreetiseen ja empiiriseen kirjallisuuteen tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen pitää olla sensitiivinen tutkimukseen osallistuvien näkökulmille, asemalle ja sosio-kulttuuriselle kontekstille. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa on otettava huomioon mahdollinen tutkijan vaikutus tutkimusaineiston valintaan ja tulkintaan sekä tutkimukseen liittyvät

eettiset tekijät. Analyysivaiheessa on huomioitava se, miten, mitä ja miksi informanttit ovat ilmaisseet tai jättäneet ilmaisematta. Tutkijan pitää olla avoin myös vaihtoehtoisille tulkinnoille ja tunnistaa tutkittavan ilmiön kompleksisuus ja ristiriitaisuudet informantin puheessa. (Yardley 2008, 246-248.) Tässä tutkimuksessa tutkija on pyrkinyt kaikissa tutkimuksen vaiheissa tiedostamaan kontekstin, jossa toisaalta tutkimusmateriaali on tuotettu ja toisaalta analyysi tutkimusmateriaalista on tehty, samoin kuin tutkijan kaksoisroolin toisaalta harjoitteluun osallistuvana harjoittelukoulun opettajana ja toisaalta tutkijana. Tutkimuksen teoreettisessa osassa tutkija tuo esiin kirjallisuuteen nojautuen käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista seikoista. Tutkija peilaa tutkimuksen tuloksia muihin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin.

Toinen Yardleyn (2008, 248) esittämä kvalitatiivisen tutkimuksen kriteeri on sitoutuminen ja perusteellisuus. Analyysin tulee olla tarpeeksi syvä ja laaja, jotta tutkimuksen tuloksia voidaan pitää valideina. Syvällinen tutkimuskohteen ymmärtäminen voidaan saavuttaa joko teoreettisen oppineisuuden tai tutkittavien näkökulman empaattisen ymmärtämisen ja syvällisen aiheeseen paneutumisen kautta, minkä tekee mahdolliseksi henkilökohtainen kokemus tai ilmiön pitkäaikainen tarkkailu. Tutkimusaineiston valinnan tulee olla perusteltua ja analyysin pätevää. Tutkija on toiminut yli kolmenkymmentä vuotta aineenopettajana, joista neljätoista vuotta myös harjoittelun ohjaajana ja kymmenen vuotta harjoittelukoordinaattorina normaalkoulussa. Henkilökohtaisen kokemuksen lisäksi tutkija on vuosien mittaan omasta kiinnostuksesta ja työssä kehittymisen vaatimuksesta sekä erityisesti tätä tutkimusta varten tutustunut alan teoreettiseen kirjallisuuteen ja opettajankoulutuksesta tehtyyn tutkimukseen.

Kolmas Yardleyn (2008, 248-250) esittämä kvalitatiivisen tutkimuksen validiteetin kriteeri on koherenssi ja läpinäkyvyys. Koherenssi syntyy teoreettisen lähestymistavan, tutkimuskysymysten, menetelmien ja tulkinnan muodostamasta järkevästä ja johdonmukaisesta kokonaisuudesta. Läpinäkyvyys tarkoittaa tutkimuksen raportointia niin, että lukija saa tarkan kuvan siitä, miten ja miksi tutkimus on suoritettu. Läpinäkyvä analyysi edellyttää riittävää määrää näytteitä alkuperäisestä datasta. Läpinäkyvyys edellyttää myös tutkijan reflektiivisyyttä eli sen esiin tuomista, miten tutkija on mahdollisesti vaikuttanut tutkimusaineistoon tai tulkintoihin. Tässä tutkimuksessa läpinäkyvyyteen on pyritty tutkimuksen eri vaiheiden kuvauksella, runsailla näytteillä tutkittavien teksteistä sekä tutkijaan itseensä liittyvien mahdollisesti tulkintaan vaikuttavien tekijöiden ilmi tuomisella.

Neljäs Yardleyn (2008, 250) esittämä kriteeri on tutkimuksen vaikuttavuus ja merkitys. Tutkimus on turha, jos sillä ei ole merkitystä tai vaikutusta. Tutkimuksella voi olla käytännön merkitystä tai teoreettista merkitystä. Tutkimuksella on merkitystä ja vaikuttavuutta, jos se perustuu jo olemassa olevalle tiedolle, mutta vie askeleen pidemmälle ja vastaa kysymyksiin, jotka ovat merkittäviä ihmisille ja yhteisölle. Tällä tutkimuksella lienee lähinnä käytännön merkitystä tutkijalle itselleen ja toivottavasti normaalikoululle, jossa tutkija työskentelee, sekä laajemmin yliopiston opettajankoulutusta järjestävälle ja pedagogisten opintojen kokonaisuudesta vastaavalle yksikölle.

Tutkimukseen saattaa sisältyä useita virhelähteitä, jotka vaikuttavat tulosten validiteettiin. Tutkittavaa aineistoa ei ole tuotettu tätä tutkimusta varten, vaan tekstit ovat opiskelijoiden harjoitteluportfolioon sisältyviä autenttisia kirjoitustehtäviä.



Tutkittavaan aineistoon on saattanut vaikuttaa konteksti, jossa tutkittavat tekstit on tuotettu. Harjoitteluportfolio on yksi pedagogisten opintojen ohjatun harjoittelun opin-totehtävistä, joka arvioidaan hyväksytty tai hylätty. Portfoliota saattaa joutua myös täydentämään. Portfolion laatiminen on pakollista ja se on esitettävä ohjaavalle opet-tajalle ja opiskeluryhmälle. Itsearviointin tai tässä työssä itsereflektion osuvuuden luotettavuuteen voi vaikuttaa esimerkiksi niin sanottu kaunistelu. Opiskelija on voi-nut ennakoida, mitä ohjaava opettaja haluaa hänen kirjoittavan, jolloin kaunistelu on tietoista. Tällöin opiskelija tuskin myöskään tuo esiin kaikkein kriittisimpiä mieli-piteitään. Tietoinen itsepetos voi olla hyveiden korostamista ja heikkouksien kieltä-mistä. Kaunistelu voi olla myös tiedostamatonta itsepetosta, joka on sukua optimis-mille, itseluottamukselle ja uskalle omaan pätevyyteen. (Honkaniemi 2009, 230- 233)

Olen työskennellyt pitkään aineenopettajana ja normaalikoulussa ohjaavana opet-tajana sekä harjoittelukoordinaattorina. Olen luultavasti itse oman opettaja- ja opetta-jankouluttajataustani kautta vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin ensinnäkin tutkimus-aineiston kautta. Uskomukseni ja ennakkokäsitykseni siitä, millainen hyvä portfolio on sekä tulkintani siitä, mitkä portfoliot kertovat parhaiten opiskelijoiden kokemuksista portfoliotyöskentelystä, ovat vaikuttaneet siihen, mitkä portfoliot valikoituivat tutki-muksen kohteiksi. Olen yrittänyt tietoisesti siirtää syrjään omat ennakkokäsitykseni ja -odotukseni ja tarkastella tutkittavia ilmiöitä ulkopuolisin silmin, mutta täydellinen oman itsensä ulkopuolelle astuminen on mahdotonta. Samoin tulkintaani on voinut vaikuttaa käsitykseni siitä, millaista ovat hyvä reflektio. Tutkimuksessa ei ole käy-tetty ulkopuolisia auditoijia, vaan analyysin luotettavuuden takaamiseksi työssä on runsaasti suoria lainauksia opiskelijoiden kirjoituksista.

Johtuen kontekstista, jossa tutkittavat tekstit on tuotettu, tutkimuksen tuloksia ei voida tarkastella olettaen, että opiskelijat ovat ilmaisseet kaiken harjoitteluun liitty-vistä kokemuksistaan. Ei ole perusteltua myöskään olettaa, että opiskelijat ovat täy-sin tuoneet esiin kirjoituksistaan kykynsä reflektiiviseen ajatteluun. Tähän ovat vai-kuttaneet todennäköisesti monet tekijät esimerkiksi ajatusten ilmaisemisen vaikeus kirjoittamalla, ajan puute, portfoliotyöskentelyn ohjauksen puute ja sitoutumatto-muus tehtävään.

Tutkittavia tekstejä olisi voinut analysoida muullakin tavalla, esimerkiksi diskur-sioanalyysin keinoin, mutta päädyin käyttämään tulkitsevaa fenomenologista ana-lyysia, koska olen kiinnostunut yksittäisten opiskelijoiden kokemuksista ja halusin saada heidän äänensä kuuluviin portfoliotyöskentelystä, joka tuntuu kokemukseni perusteella aiheuttavan opiskelijoille paljon huolta ja jopa stressiä. Syvällisemmän analyysin tutkimukseen aineenopettajaopiskelijoiden reflektiotaidoista olisin voinut saada liittämällä tutkimukseen valitsemiäni opiskelijoiden teemahaastattelun.

Tutkimuksen tulokset eivät sellaisenaan ole siirrettävissä muihin aineenopetta-jakoulutuksen konteksteihin, mutta kasvatus- ja opettajankoulutusalan lehdissä jul-kaistujen ja toisaalla tässä tutkimuksessa mainittujen tutkimusartikkelien perusteella voi sanoa, että tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin muualla teh-dyissä tutkimuksissa saadut tulokset.



## 6.5 ENTÄ TÄSTÄ ETEENPÄIN

Kysyin tutkimusraportin otsikossa, onko portfoliotyöskentely opiskelijoiden mielestä piina vai pelastus. Tämän tutkimuksen perusteella voi todeta, että portfoliotyöskentely on enemmän piina kuin pelastus. Nousee välttämättä esiin kysymys, mikä on portfoliotyöskentelyn tehtävä ja merkitys ohjatussa harjoittelussa ja laajemmin aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa. Opiskelijoiden reflektiivisyys ja reflektiotaidot eivät näytä portfoliotekstien perusteella kehittyvän ohjatussa harjoittelussa. Ohjaussuunnitelmassa portfolio nähdään työtapana, jolla edistetään opettaja-opiskelijoiden reflektiivisyyttä ja sitä kautta ammatillista kehittymistä. Opiskelijat kuitenkin kokevat portfolion enemmän ammatillisen kehittymisen kuvaajana kuin sen edistäjänä. Opiskelijoiden portfoliokirjoitusten perusteella ohjaavien opettajien keskuudessa ei myöskään ole sisäistetty portfoliota ohjauksen työkaluna ja sitä kautta ammatillisen kehittymisen välineenä. Näyttää siltä, että reflektiivisyydestä opettajankoulutuksessa on muodostunut samanlainen kulttuurinen myytti kuin edellä esittelemäni Britzmanin esittämä kokemuksesta oppimisen myytti.

Portfoliotyöskentelyn tehostamiseksi ja kehittämiseksi tarvittaisiin soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen yksikön ja harjoittelukoulun välistä yhteistyötä. Portfolio voisi olla koko pedagogisten opintojen kokonaisuutta koskeva ja kaikkiin kurseihin liittyisi reflektiivisiä tehtäviä. Pedagogisten opintojen osapuolet voisivat tehdä myös yhteistyötä ohjaavien opettajien kouluttamisessa portfoliotyöskentelyn ohjaamiseen. Yhteistyötä voisi tehdä myös reflektointitehtävien ja portfolion arviointikriteerien laatimisessa. Samalla olisi mahdollista lähentää teoriaa ja käytäntöä liittämällä teoria tiiviimmin käytäntöön aineenopettajakoulutuksen teoriaosuudessa ja toisaalta käytäntö teoriaan ohjatussa harjoittelussa. Sähköisessä ympäristössä toimiminen tekisi yhteistyön ajasta ja paikasta riippumattomaksi ja siten helpommaksi. Tämän tutkimuksen aloittamisen jälkeen kyseisessä harjoittelukoulussa on siirrytty sähköiseen portfolioon. Kokemukset sähköisestä portfoliosta ovat olleet ristiriitaisia, joten sähköisen portfolion käytön tutkiminen olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

Portfolioon liittyvät ongelmat voidaan ratkaista myös poistamalla portfoliotyöskentely opettajaopinnoista kuten Dohn (2010, 707) ehdottaa. Dohnin mukaan reflektiotaitojen kehittämisen sijaan pitäisi kehittää käytäntöä. Käytännössä ja käytännöstä oppiminen Dohnin edellyttämällä tavalla vaatii kuitenkin koko aineenopettajakoulutusjärjestelmän muuttamista niin, että opettajaopiskelijat saisivat paljon nykyistä enemmän mahdollisuuksia käytännön kokemusten hankkimiseen.

Summa summarum. Tämän tutkimuksen pohjalta nousee paljon avoimia kysymyksiä: miten aineenopettajaopiskelijan pedagoginen ajattelu kehittyy opettajaopintojen aikana, minkälaisin keinoin voidaan vaikuttaa aineenopettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymiseen opintojen aikana, minkälainen käyttöteoria aineenopettajaopiskelijoilla muodostuu opettajaopintojen aikana, mikä osuus kasvatustieteellisellä ja pedagogisella tiedolla on aineenopettajaopiskelijan pedagogisen käyttöteorian rakentumisessa. Näiden opettajaksi kehittymisen kognitiiviseen puoleen liittyvien kysymysten lisäksi nousee esiin avoimia kysymyksiä koskien aineenopettajan pedagogisiin opintoihin liittyvien sosiaalisten suhteiden ja opettajaopiskelijoiden sosiaalisten taitojen merkitystä opettajaksi kasvamisen prosessissa.

# Lähteet

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 89.
- Abrandt Dahlgren, M. & Hammar Chiriac, E. 2009. Learning for professional life: student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education* 25, 991-99.
- Alexandersson, M. 1994. Focusing teacher consciousness: What do teachers direct their consciousness towards during their teaching? Teoksessa I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (toim.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. Basingstoke: The Falmer Press, 139-149.
- Arfwedson, G. 1994. Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning. *Didactica* 3. Stockholm: HLS Förlag.
- Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen, *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja* N:o 3, 57-82.
- Bates, A.J., Ramirez, L. & Drits, D. 2009. Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling. *The Teacher Educator* 44, 90-112.
- Bell, A., Kelton, J., Mladenovic, R. & Morrison, K. 2011. A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (7), 797-815.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 291.
- Bogdan, R. & Taylor, S.J. 1975. *Introduction to qualitative research methods. A phenomenological approach to the social sciences*. New York: John Wiley & Sons.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M. & Siddle, J. 1997. Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education* 48 (5), 345-357.
- Both, E. 2010. Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: comparing regular and academic student teachers' changing concerns. Masterthesis, Utrecht University.
- Boud, D. 1994. Promoting reflection in learning: a model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 19-40.

- Breault, R.A. 2004. Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education* 20, 847–859.
- Britzman, D. P. 1991. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Brockbank, A. 2007. *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Brocki, J.M. & Weardon, A.J. 2006. A critical evaluation of the use of interpretative phenomenological analysis (IPA) in health psychology. *Psychology and Health*, 21 (1), 87–108.
- Calderhead, J. 1989. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 5 (1), 43–51.
- Calderhead, J. & Shorrock, S.B. 1997. *Understanding teacher education*. London: The Falmer Press.
- Chamoso, J.M. & Ca'ceres M.J. 2009. Analysis of the reflections of student-teachers of mathematics when working with learning portfolios in Spanish university classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25, 198–206.
- Clarke, A. 1995. Professional development in practicum settings: reflective practise under scrutiny. *Teaching and Teacher Education* 11 (3), 243–261.
- Danielowich R.M. 2012. Other teachers' teaching: understanding the roles of peer group collaboration in teacher reflection and learning. *The Teacher Educator* 47, 101–122.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. 2000. Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education* 16, 523–545.
- Dewey, J. 1960. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: Heath.
- Dohn Bonderup, N. 2011. On the epistemological presuppositions of reflective activities. *Educational Theory* 61 (6), 671–708.
- Enkenberg, J. 2003. Opettajan koulutuksen pedagogisesta perustasta. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa*. Saarijärvi: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 88–92.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Erkkilä, R. 1998. Studying the educational thinking of student teachers. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers' personal and professional growth*. Department of Teacher Education Oulu, E 32, 97–110.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto ja J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*, 26–49.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa R. Nurminen, A. Eteläpelto, K. Mustikkamaa, T. Rantanen & H. Rousi *Kohti uutta opettajuutta*. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3, 7–18.
- Farr Darling, L. 2001. Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education* 17, 107–121.
- Ferrier-Kerr, J. L. 2009. Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education* 25, 790–797.
- Fisher, D. & Frey, N. 2009. *Feed up, back, forward*. Educational Leadership, November 2009, 20–25.

- Francis, D. 1995. The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education* 11 (3), 229-241.
- Hammond Stoughton, E. 2007. "How will I get them to behave?": preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education* 23, 1024-1037.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1987. Promoting reflective teaching: supervision in action. Stony Stratford: Open University Press.
- Hargraves, A. & Fullan, M.G. 1992. Understanding teacher development. London: Cassell.
- Harrington, H. L., Quinn-Leering, K. & Hodson, L. 1996. Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education* 12 (1), 25-37.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Hatton, N. & Smith, D. 1995. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 33-49.
- Hauge, T.E. 2006. Portfolios and ICT as means of educational learning in teacher education. *Studies in Educational Evaluation* 32, 23-36.
- Heikkilä, J. 1999. Opettajan portfolion avulla kohti omaa opettajaprofiilia. *Tutkiva opettaja - Journal of Teacher Researcher* 1/1999.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajankoulutus – modernissa vai postmodernissa? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Taju, 41-62.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa *Opettajan profes-siosta*. OKKA -säätien vuosikirja 2000, 8-19.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. Elämää kansioissa. Portfolio narratiivisena identiteettinä opettajankoulutuksessa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 116-125.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-360.
- Heikkinen, H.L.T., Kaivola, T., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. 2006. Opetusharjoittelu pun-tarissa. *Kasvatus* 37 (3), 301-306.
- Helakorpi, S. 2009. Opettajan asiantuntijuus ja sen arviointi. [openetti.aokk.fi](http://openetti.aokk.fi). Luettu 11.6.2011.
- Honkaniemi, L. 2009. Persoonallisuuden kaunistelu kyselyvastauksissa. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perus-teet*. Juva: PS-kustannus, 227-246.
- Hostetler, K., Macintyre Latta, M.A. & Scarroub, L.K. 2007. Retrieving meaning in teacher edu-cation: the question of being. *Journal of Teacher Education* 58 (3), 231-244.
- Imhof, M. & Picard, C. 2009. Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25, 149-154.
- Jamissen, G. & Phelps, R. 2006. The role of reflection and mentoring in ICT teacher professional development: dialogue and learning across the hemispheres. *Teacher development* 10 (3), 293-312.
- Joensuun normaalikoulu. 2007. Ohjattu harjoittelu 2007-2008. Aineenopettajakoulutus. Joensuun yliopisto.
- Johnson, G. 1997. Reframing teacher education and teaching: from personalism to post-person-alism. *Teaching and Teacher Education* 13 (8), 815-829.

- Juuti, K., Krzywacki H., Toom A., & Lavonen J. 2012. Reflektoinnin työtapojen kokeminen opettajaksi kehittyemisessä. Teoksessa *Ainedidaktisia tutkimuksia 1. Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 37-49.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 236.
- Järvelä, S. 2002. Oppimisen teoriasta teknologiaan – teknologia ihmisen oppimisen ja älykkään toiminnan tueksi? *Kasvatus* 33 (4), 383–389.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 35.
- Järvinen, A. & Kohonen, V. 1995. Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 20 (1), 25-36.
- Kaartinen, V. 1996 Aktiivinen oppiminen – lukijaksi ja äidinkielenopettajaksi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C:128.
- Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Educational Research* 62, 129-169.
- Kagan, D.M. 1993. Laura and Jim and what they taught me about the gap between educational theory and practice. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30 (5), 427-435.
- Kaivola, T. 2005 Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinnossa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja*. Keuruu: PS-kustannus, 267-276.
- Kalli, P. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 9-14.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L. Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. *American University Studies, Series XIV Education*, Vol. 47. New York: Peter Lang Publishing.
- Kauppinen, O. 1998. Itsearviointi ja sen ohjaus opetusharjoittelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaattityö.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Klenowski, V. 2010. Portfolio assessment. Teoksessa *Educational assessment – assessment activities*. Brisbane: Elsevier Ltd., 236-242.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa *Opettajan professiosta. Okka-vuosikirja 2000, Nro1*. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Jyväskylä: WS BOOKWELL OY.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen valideittitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4),

- Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141-154.
- Korpinen, E. 1998. Student teachers' self, self concept, and self esteem: promoting the development of student teachers' self image during teaching practice. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä Promoting teachers' personal and professional growth. Department of Teacher Education Oulu, E 32, 70-82.
- Korpisaari, H. 2004. Behaviorismista konstruktivismiin – historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952-2002. Kasvatus 35 (2), 206-221.
- Korthagen, F.A.J. 1999. Linking reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education. European Journal on Teacher Education 22 (2/3), 191-207.
- Krokkfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja no 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 23-26.
- Krzywacki, H. 2009. Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education. University of Helsinki. Faculty of behavioral sciences. Research report 308.
- Kupias, P., Peltola, R. & Saloranta, P. 2011. Onnistu palautteessa. Juva: WSOYpro Oy.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis, 1016.
- Laine T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli Ikkunoita tutkimus metodeihin II. Juva: PS-kustannus, 28-45.
- Lapinoja , K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Linnankylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Loughran, J. 1996. Developing reflective practice: learning about teaching and learning through modelling. London: Falmer Press.
- Loughran, J. & Corrigan, D. 1995. Teaching portfolios: a strategy for developing learning and teaching in preservice education. Teaching and Teacher Education 11 (6), 565-577.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. 2007. The teacher educator as a role model. Teaching and Teacher Education 23, 586-601.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Maaranen, K. 2009. Widening perspectives of teacher education. Studies on theory-practice relationships, reflection, research and professional development. Helsingin yliopisto. Research report 305.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D. & Verloop, N. 2007. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. Teaching and Teacher Education 23, 47-62.
- Mena Marcos, J. J. & Tillema, H. 2006. Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. Educational Research Review 1, 112-132.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow, Lehto, L., & Ahteenmäki-Pelkonen, L. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23, 17-37.

- Meyer, D.K. & Tusin L.F. 1999. Preservice teachers' perceptions of portfolios: process versus product. *Journal of Teacher Education* 50 (2), 131-139.
- Moon, J. A. 2004. A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice. Bodmin: RoutledgeFalmer.
- Moustakas, C. E. 1994. Phenomenological research methods. London: Sage.
- Mäkinen, J. (2000). Millä motivaatiolla yliopistoon? Ensimmäisen vuoden opiskeluorientaatiot. Teoksessa J. Sjöberg, & S.-E. Hanse'n (toim.), Kasvatus tulevaisuuteen. Vasa: Åbo Akademi University, 174-192.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., & Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/ prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48, 173-188.
- Niemi, H. 1992. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 1. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi, H. 1996a. Do teachers have a future? Conditions of teachers' growth. Teoksessa P. Ruohotie & P.P. Grimmett (toim.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas. Saarijärvi: University of Tampere and Simon Fraser University, 227-262.
- Niemi, H. 1996b. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31-43.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen - opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Taju, 64-94.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus jo pitkään valmiina eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Keuruu: PS-kustannus, 187-218.
- Niikko A. 1997. Ammatillisen kasvun itsearviointi portfoliokäytäntönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 16.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Teoksessa Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 102-119.
- Nummenmaa, A. R. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja no 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 43-55.
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja no 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 11-22.
- Ojanen, S. & Lauriala, A. 2005. Ohjaussuhde tunteiden kohtauspaikkana. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 83-90.
- Orland-Barak, L. 2005. Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. *Educational Research* 47 (1), 25-44.
- Parsons, M. & Stephenson, M. 2005. Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice* 11 (1), 95-116.



- Patrikainen, R. 1998. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Patrikainen, R. 2005. Opetuksen teorian ja käytännön kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3, 44-53.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen ja J. Perttula Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus oy, 12-61.
- Piipari, M. 1998. Avoimet oppimisympäristöt. Teoksessa P. Jyrkiäinen, T. Laine, S. Liukko, M. Piipari & V. Toivonen Avoimet oppimisympäristöt – kehittyvät prosessit. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. Tampere: Tampereen yliopisto, 3-11.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnankylä, P. (toim.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Porter, C. & Cleland, J. 1995. The portfolio as a learning strategy. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Pyhältö, K. 2003. Pragmatistis-konstruktivistinen näkökulma opettajuuteen. Uusi opettajuus? Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden tutkimusyksikkö, tutkimuksia 1/2003.
- Rautopuro, J., & Väisänen, P. (2002). Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. Kasvatus, 33, 6–20.
- Richardson, V. 1997. Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. Teoksessa V. Richardson (toim.) Constructivist teacher education: building a world of new understandings. Guilford: The Falmer Press, 3-14.
- Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Empirical findings on expert teachers and teacher development. Teoksessa H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 159-179.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 106-122.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. 2009. The difficulty of change: the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. Scandinavian Journal of Educational Research 53 (3), 295–309.
- Räsänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 31.
- Räsänen, J. 2006. Voimaantumisen ja mahdollistaminen ja ratkaisut. Yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön valtaistaminen. Suomen Työvalmennusakatemia julkaisu. Järvenpää: Julkiviestintä Oy.
- Schön, D.A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. Ei pp.: Basic Books.
- Seldin, P. 1991. The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. Bolton: Anker Publishing Company.



- Shulman, L. 2004. Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. Teoksessa S.M. Wilson (toim.) The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach, 219-248.
- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset: tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Silkelä, R. 2003. Mielekäs ja merkityksellinen opetusharjoittelun ohjaus. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, [sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Vaisanen.htm](http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Vaisanen.htm), luettu 12.6.2011.
- Smith, J.A. & Osborn M. 2008. Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa J.A. Smith (toim.) Qualitative Psychology. London: Sage, 53-80.
- Smith, J.A., Flowers P. & Larkin, M. 2009. Interpretative phenomenological analysis. London: Sage.
- Smith, K. & Tillema H. 1998. Evaluation Portfolio Use as a Learning Tool for Professionals. Scandinavian Journal of Educational Research 42 (2), 193-205.
- Smith, K. & Tillema, H. 2009. Long-term influences of portfolios on professional development. Scandinavian Journal of Educational Research 45 (2), 183-203.
- Smyth, A. & Holian, R. 2008. Credibility issues in research from within organisations. Teoksessa P. Sikes & A. Potts (toim.) Researching education from the inside. Chippenham: Routledge, 33-47.
- ten Dam, G.T.M. & Blom, S. 2006. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. Teaching and Teacher Education 22, 647-660.
- Tenhula, T., Kuure, L., Koponen, L. & Karjalainen, A. 1996. Akateeminen opetusportfolio yliopisto-opetuksen itsearviointissa ja meritoinnissa. Korkeakouluopidagogiikan perusmateriaali 5. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types and software tools. New York: Falmer.
- Tillema, H. & Smith, K. 2007. Portfolio appraisal: In search of criteria. Teaching and Teacher Education 23, 442-456.
- Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivisen ammattikäytännön käsitteestä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. <http://users.utu.fi/juhtiur/reflektio.htm>. Luettu 14.6.2010.
- Tiuraniemi, J. 2002. Ammatillinen reflektio. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.) Taitavan toiminnan psykologia. Turku: Turun yliopiston psykologian laitos. [users.utu.fi/juhtiur/artikkelit.htm](http://users.utu.fi/juhtiur/artikkelit.htm). Luettu 28.9.2010.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. 2010. Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. European Journal of Education, 45 (2), part II, 331-344.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174-190.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 20-37.
- Van Manen, M. 1977. Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry 6 (3), 205-228.

- Van Manen, M. 1991. Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Curriculum studies* 23 (6), 507-536.
- Van Manen, M. 2000. Phenomenology online. [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com). Luettu 22.2.2008.
- van Tartwijk, J., van Rijswijk, M., Tuithof, H. & Driessen, E. W. 2008. Using an analogy in the introduction of a portfolio. *Teaching and Teacher Education* 24, 927-938.
- Vartiainen, K. 2011. Saksan opiskelijasta saksan opettajaksi. Aineenopettajaopiskelijan ammatillinen kasvu ohjatussa harjoittelussa. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, C 325.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen M. 1998. Aineenopettaja ammatiksi – opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:184.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi: aineenopettajan sosiaalisuus peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia A 196.
- Väisänen, P. 2001. The attraction of the teacher's work. A comparative view on the decision to become a teacher. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 80.
- Väisänen, P. 2002a. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 3, 237-251.
- Väisänen, P. 2002b. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Saarijärvi: Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132-146.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, 31-46.
- Väisänen, P. 2006 Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden roolit opetusharjoittelussa – Kohtaavatko toiveet ja todellisuus? Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Joensuun yliopisto. kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 98, 433-454.
- Väisänen, P., Rautapuro, J., Kantelinen, R., Pöntinen, S., Savolainen, K. & Sormunen, K. 2005. Aineenopettajan pedagogisiin opintoihin hakeutumisen motiivit ja orientoituminen opintoihin. Teoksessa A.-L. Huttunen & A. M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivien 2005 verkkojulkaisu. Suomen kasvatustieteellinen seura, 280-292.
- Väisänen, P. & Silkelä, P. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen ja E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132-153.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa - Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Teoksessa: R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja no 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 27-42.

- Värri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopisto: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24/2001, 33-45.
- Wade, R. & Yarbrough, D. 1996. Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education* 12 (1), 63-79.
- Walker, D. 1994. Writing and reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 52-68.
- Ward, J.R. & McCotter, S.S. 2004. Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 20, 243-257.
- Watts, M. & Lawson, M. 2009. Using a meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25, 609-616
- Westera, W. 2001. Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of curriculum studies* 33 (1), 75-88.
- Yardley, L. 2000. Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health* 15, 215-228.
- Yardley, L. 2008. Demonstrating validity in qualitative psychology. Teoksessa J. Smith (toim.) *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. Trowbridge: SAGE Publications, 235-251.
- Yrjänäinen, S. 2011. "Onks meistä tähän?" Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1586.
- Zehm, S.J. & Kottler, J.A. 1993. *On being a teacher. The human dimension*. Newbury Park: Corwin Press.
- Zeichner, K.M. & Tabachnick, B.R. 2001. Reflections on reflective teaching. Teoksessa J. Soler, A. Craft & H. Burgess (toim.) *Teacher development. Exploring our own practice*. Gateshead: Paul Chapman Publishing, 72-87.
- Zubizarreta J. 2009. *The learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Åstedt-Kurki P. & Nieminen H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymyksiä hoitotieteessä. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Juva: WSOY, 152-163.

### **Julkaisemattomat lähteet:**

- Enkenberg, J. 2010. A framework for the future teaching and learning environments. Luento Itä-Suomen yliopiston järjestämässä JULIS 2010 –konferenssissa. Joensuu 3.6.2010

# *Liitteet*

## **LIITE 1. OPISKELIJOILLE LÄHETETTY PYYNTÖ LUOVUTTA PORTFOLIOTEKSTEJÄ TUTKIMUKSEEN**

### **Hyvä opettajaopiskelija!**

Teen jatko-opintoja varten tutkimusta opettajaopiskelijoiden harjoitteluportfolioista.

Työni ohjaajana toimii professori Pertti Väisänen.

Tutkimusta varten tarvitsen kopiot seuraavista portfoliosi osista:

#### **1. Työportfolio**

Orientoiva harjoittelu:

- ennakkotehtävä
- muistiinpanoja seuratuista tunteista (seurantatehtävät; väh. kaksi)
- muistiinpanoja ja pohdintoja ryhmäohjauksista (väh. kaksi)
- muistiinpanoja suuryhmäohjauksista
- orientoivan harjoittelun raportti

Perusharjoittelu

- ennakkotehtävä
- muistiinpanoja seuratuista tunteista (seurantatehtävä) (väh. kaksi)
- muistiinpanoja suuryhmäohjauksista
- muistiinpanoja ryhmäohjauksista (väh. kaksi)
- yhteenvetoja vertaisarvioinneista
- perusharjoittelun raportti

Syventävä harjoittelu

- ennakkotehtävä
- tuntisuunnitelmia ja palautteita niistä (väh. kaksi)
- muistiinpanoja seuratuista tunteista (seurantatehtävä; väh. kaksi)
- muistiinpanoja ryhmäohjauksista (väh. kaksi)
- yhteenvetoja vertaisarvioinneista ja oppilasarvioinneista

#### **2. Näyteportfolio**

Opiskelijan ja portfolion esittely

Valikoituja näytteitä perusteluineen (väh. 5 kpl)

- tuntisuunnitelmia
- itse laadittuja opetusmateriaaleja
- oppilastoita
- palautteita
- yms.

Opetuskokeilun raportti

Itsearviointi, jossa opiskelija pohtii oman käyttöteorian, kasvatus- ja opetusfilosofian sekä oman opettajaidentiteetin ja opetustaidon kehittymistä harjoittelujen aikana.

**Palauta kopiot ohjaavalle opettajallesi ryhmäohjauksessa, jossa esittelet portfoliosi. Kuittaa nimilistaan, täytä muovitaskussa oleva lomake ja laita kopiosi muovitaskuun.**

**Tutkimukseni ei vaikuta millään tavalla harjoittelusi arviointiin!**

Kiitos yhteistyöstä!

Seija Jeskanen

**PS: Vedä opettajien ja opiskelijatovereiden nimet yli.**

## LIITE 2 KYSELYLOMAKE PORTFOLIOTYÖSKENTELYSTÄ

Opiskelijanumero \_\_\_\_\_

Sukupuoli \_\_\_\_\_

Harjoitteluaine/-aineet \_\_\_\_\_

Minä vuonna aloitit yliopisto-opintosi? \_\_\_\_\_

Minä vuonna suoritit orientoivan harjoittelun \_\_\_\_\_ perusharjoittelun \_\_\_\_\_,  
soveltavan harjoittelun \_\_\_\_\_, syventävän harjoittelun \_\_\_\_\_?

Miten olet kokenut portfoliotyöskentelyn opettajana kehittymisesi kannalta?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Miten portfoliotyöskentelyä tulisi mielestäsi kehittää?

---

---

---

---

---

---

---

**Kiitos!**

## **LIITE 3 OHJATUN HARJOITTELUN PORTFOLIOTEKSTIEN TEHTÄVÄNANNOT**

### **1. Orientoivan harjoittelun ennakkotehtävä =OE**

### **2. Orientoivan harjoittelun loppuraportti =OR**

"Orientoivan harjoittelun lopussa opettajaopiskelija laatii harjoittelusta vapaamuotoisen raportin (1-2 sivua), jossa analysoi omaa oppimistaan ja harjoittelun yleisten tavoitteiden toteutumista. Raportti palautetaan ohjaavalle opettajalle, jonka kanssa raportista keskustellaan. Raportti on osa portfolioa." (em.18)

### **3. Perusharjoittelun ennakkotehtävä = PE**

"Ennen perusharjoittelun alkua opiskelija laatii kirjallisesti henkilökohtaiset harjoittelutavoitteensa orientoivan harjoittelun kokemustensa perusteella. Ennakkotehtävä palautetaan ohjaavalle opettajalle harjoittelun alkaessa. Harjoittelutavoitteita käsitellään ensimmäisessä ohjauskeskustelussa. Ennako tehtävä on osa portfolioa." (em. 19)

### **4. Perusharjoittelun loppuraportti = PR**

"Perusharjoittelun lopussa opettajaopiskelija laatii harjoittelusta vapaamuotoisen raportin, jossa analysoi omaa oppimistaan, henkilökohtaisten harjoittelutavoitteidensa sekä perusharjoittelun yleisten tavoitteiden toteutumista. Raportti palautetaan ohjaavalle opettajalle, jonka kanssa raportista keskustellaan. Raportti on osa työportfolioa."(em.21)

### **5. Soveltavan harjoittelun suunnitelma =SOE**

### **6. Soveltavan harjoittelun raportti =SOR**

### **7. Syventävän harjoittelun ennakkotehtävä =SYE**

"Syventävän harjoittelun alkaessa opiskelija esittää kirjallisesti henkilökohtaiset harjoittelutavoitteensa edeltävien kokemustensa perusteella. Ennakkotehtävä palautetaan ohjaavalle opettajalle harjoittelun alkaessa. Harjoittelutavoitteita käsitellään ensimmäisessä ohjauskeskustelussa ja ne ovat osa työportfolioa." (em. 22)

### **8. Syventävän harjoittelun itsearviointitehtävä (raportti) = SYI**

## LIITE 4 ORIENTOIVAN HARJOITTELUN ENNAKKOTEHTÄVÄ

### Keskustelutehtävä

### Orientoiva harjoittelu

"Miksi haluat tulla opettajaksi?

Milloin ja miten teit päätöksesi?

Mikä tai kuka vaikutti päätökseesi?

Miten vaikutti?

Mitkä asiat ovat erityisesti jääneet mieleesi omista kouluajoistasi?

Ketkä opettajat muistat erityisesti kouluajoiltasi? Miksi?

Ajattele yhtä tai kahta opettajaa, jotka ovat vaikuttaneet sinuun erityisesti.

Millä adjektiiveilla kuvaisit heitä?

Millaiseksi opettajaksi haluat tulla?

## LIITE 5 SYVENTÄVÄN HARJOITTELUN ITSEARVIOINTITEHTÄVÄ

### ITSEARVIOINTI

Reflektiivisessä ammattikäytännössä keskeistä on oman toiminnan jatkuva arviointi suhteessa tavoitteisiin ja tarvittaessa toimintatapojen muuttaminen. Oman toiminnan pohdinta on erilaisten pedagogisten uskomusten – kuten uskomukset tiedosta, opettamisesta, oppimisesta, oppilaan kehityksestä, opettamaan oppimisesta ja kasvatuksesta - tunnistamista ja erittelyä. Itsearviointi on tärkeä ammatillisen kasvun väline.

### OHJAAVAT KYSYMYKSET

#### 1. Ammatilliset odotukset ja uskomukset

- Mitä odotuksia ja toiveita Sinulla oli harjoittelun suhteen?
- Millaista epävarmuutta ja pelkoja oli mielessäsi?
- Miten odotukset ja toiveet toteutuivat ja muuttuivat?
- Millaisia myönteisiä ja kielteisiä tunteita koit harjoittelussa?
- Miten omat opetus- ja kasvatuskäsityksesi muuttuivat?

#### 2. Ammatillinen ja persoonallinen minäkuva

- Käsitys itsestä opettajana (ammatti-identiteetti);  
missä tunsit itsesi hyväksi ja varmaksi? (opettajan työn vahvuustekijät)
- Miten käsitykset muuttuivat harjoittelun aikana?
- Mikä on alue tai ominaisuus, missä haluaisit kehittää itseäsi jatkossa?
- Millaista vertaispalautetta sait?
- Millaista palautetta sait oppilailta?

#### 3. Henkilökohtaiset tavoitteet/viralliset tavoitteet

- Mitä henkilökohtaisia tavoitteita asetit harjoittelulle?
- Miten saavutit asettamasi tavoitteet ja mitkä ovat ne kriteerit, joilla arvioit omaa menestymistäsi?
- Miten saavutit harjoittelusuunnitelmassa asetetut tavoitteet?

#### 4. Merkittävät oppimiskokemukset

- Mitkä olivat merkittävimmät oppimiskokemuksesi harjoittelussa?
- Mikä niistä teki merkittäviä ja miten ne muuttivat ajatteluasi tai toimintaasi?

#### 5. Yhteistyö ja vuorovaikutus

- Miten arvioisit omaa yhteistyötäsi ja vuorovaikutusta suhteessa ohjaajiin, muihin harjoittelijoihin ja oppilaisiin?
- Mikä merkitys yhteistyöllä oli ammatillisen kasvun välineenä?



## LIITE 6 OHJATUN HARJOITTELUN PORTFOLIO-OHJE

### PORTFOLIO

#### 1. Työportfolio

on kokoelma opiskelijan opintojakson aikana tekemiä tuotoksia. Työportfolioa kootaan kaikkien harjoittelujaksojen aikana.

Sisältö:

1. Opiskelijan esittely
2. Orientoiva harjoittelu:
  - muistiinpanoja seuratuista tunneista (seurantatehtävät)
  - opetustuokioiden suunnitelmia ja palautteita niistä
  - muistiinpanoja ja pohdintoja ryhmäohjauksista
  - muistiinpanoja nimikkoluokkatoiminnasta (seurantatehtävä)
  - muistiinpanoja suurryhmäohjauksista
  - orientoivan harjoittelun raportti
  - muuta itse tuotettua materiaalia
3. Perusharjoittelu
  - ennakkotehtävä
  - tuntisuunnitelmia ja palautteita niistä
  - itse tai ryhmässä laadittuja oppimateriaaleja, kokeita yms.
  - muistiinpanoja seuratuista tunneista (seurantatehtävä)
  - muistiinpanoja suurryhmäohjauksista
  - muistiinpanoja ryhmäohjauksista
  - vertaisarviointeja
  - perusharjoittelun raportti
  - muuta itse tuotettua materiaalia
4. Syventävä harjoittelu
  - ennakkotehtävä
  - tuntisuunnitelmia ja palautteita niistä
  - itse tai ryhmässä laadittuja oppimateriaaleja, kokeita yms.
  - muistiinpanoja seuratuista tunneista (seurantatehtävä)
  - muistiinpanoja ja arviointia luokanopettajan työhön tutustumisesta
  - muistiinpanoja ryhmäohjauksista
  - vertaisarviointeja ja oppilasarviointeja
  - opetuskokeilun suunnitelma ja raportti
  - muuta itse tuotettua materiaalia (Ohjattu harjoittelu 2007-2008, 53-54)

**2. Näyteportfolio** on opiskelijan työstään muodostama koonta, joka esittelee opiskelijan edistymistä ja suorituksia.

Sisältö:

- 1 Kansilehti
- 2 Sisällysluettelo
- 3 Johdanto
- 4 Valikoituja näytteitä perusteluineen (väh. 5 kpl)
  - opiskelijan ja portfolioon esittely
  - tuntisuunnitelmia
  - opetusnäytteitä (video)
  - itse laadittuja opetusmateriaaleja
  - oppilastoita
  - palautteita
  - yms.
- 5 Opetuskokeilun raportti
- 6 Itsearviointi, jossa opiskelija pohtii oman käyttöteorian, kasvatus- ja opetusfilosofian sekä oman opettajaidentiteetin ja opetustaidon kehittymistä harjoittelujen aikana.

Näyteportfolioon ulkoasu on vapaa (esim. pp-esitys, verkkosivut, kansio).

Näyteportfolio esitellään syventävän harjoittelun lopussa ryhmäohjauksessa. Portfolioon arviointiin osallistuvat ohjaava opettaja, opiskelija itse sekä muut ryhmän jäsenet. Portfolio arvioidaan hyväksytty, täydennettävä tai hylätty.

## LIITE 7 YHTEENVETO OPETTAJAOPISKELIJOIDEN HARJOITTELUKOKEMUKSISTA

pääteema	yksittäisten opiskelijoiden kirjoituksista esiin nousseet alateemat
<b>1. Persoonallinen kehitys</b> - itsensä voittaminen - kasvaminen ihmisenä ja opettajana	- itseluottamus - motivaatio - opettajapersoona - jaksaminen - keskeneräisyys - kasvaminen - oma persoona - jännittäminen - itsensä voittaminen - epävarmuus - itsetuntemus - minä keskipisteenä
<b>2. Sosiaalinen kehitys</b> - vuorovaikutus - yhteistyö	- vuorovaikutus oppilaiden kanssa - vuorovaikutus opettajaopiskelijoiden ja ohjaavan opettajan kanssa -ryhmässä toimiminen -vertaistuki -ystävien tuki
<b>3. Pedagoginen kehitys</b> - ennakko-odotukset ja – käsitykset - ammatinvalinta - opettajaopinnot - opettajuus a) opettajan työnkuva b) opettajaidentiteetti c) käytännön opetustyö	- stereotypiat - tabula rasa - opettajan ammatti vaihtoehtona - opettajan ammatti urana - opettajan ammatti kutsumuksena - pedagogiset opinnot - rakennustyömaa - opettamisen perusasiat - rutiini - tunnin rakentaminen - aineenhallinta - opetuksen suunnittelu - luovuus - opettamistyyli - ihmiskäsitys - oppimiskäsitys - opettajuuden kuva - oma opettajuus - reflektio - uuden oppiminen - tekemällä oppiminen - etiikka - omat vahvuudet - kehittyminen - kasvattaja

<p>4. Harjoittelukonteksti</p> <p>a) asema harjoittelijana</p> <p>b) normaalikoulu vrs. kenttäkoulu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ulkopuolisuus</li> <li>- stressaavuus</li> <li>- ohjaus</li> <li>- näkymättömyys – läpinäkyvyys</li> <li>- oppilaat sopeutuneet opettajaopiskelijoihin</li> <li>- epäitsenäisyys</li> <li>- irrallisuus työyhteisöstä</li> <li>- ei ole "oikea koulu"</li> <li>- ei vaikeita tilanteita</li> <li>- vapaus puuttuu</li> <li>- ei opettajan työn kokonaiskuvaa</li> <li>- pirstaleisuus, hajanaisuus</li> <li>- vähän omaa vastuuta</li> <li>- paljon kontrollia</li> <li>- yhteistoiminnallisuus</li> <li>- avoimuus</li> <li>- yhteistyö ammatillisen kasvun välineenä</li> <li>- vertaispalaute</li> <li>- toisilta oppiminen</li> <li>- ryhmä</li> <li>- kiire</li> <li>- opintojen organisointi</li> <li>- ilmapiiri</li> <li>- viihtyisät tila</li> <li>- hyvät resurssit</li> <li>- opetusmenetelmät</li> </ul>
---	---

## LIITE 8 YKSITTÄISTEN OPISKELIJOIDEN HARJOITTELUKOKEMUKSET

opiskelija	persoonallisen kasvun kokemukset	sosiaalisen kasvun kokemukset	ammattillisen kasvun kokemukset	harjoittelu- ympäristöön liittyvät kokemukset
Calle	- itseluottamus - motivaatio	-vuorovaikutus oppilaiden kanssa	- aineenhallinta - opettamistyyli - luokanjohtaminen - rutiinit - oppimiskäsitys: oppikirjakeskeisyys	-ulkopuolisuus -stressaavuus -ohjaus
Fia	-opettajapersoona -jaksaminen - keskeneräisyys -motivaatio		-opettajan ammatti vaihtoehtona -opettajan työnkuva -ohjaus -reflektio -oppimiskäsitys -opetuksen suunnittelu -opettajaidenteetti	-näkymättömyys – läpinäkyvyys -oppilaat sopeutuneet -ohjaus -irrallisuus kollektiivista -yhteistoiminnal- lisuus - avoimuus
Eva	-itseluottamus -motivaatio -keskeneräisyys  -	-vuorovaikutus opettaja- opiskelijoiden ja ohjaavan opettajan kanssa	-tunnin rakentaminen -aineenhallinta -inhimillinen osaaja -rutiini -luovuus -kehittyminen -kansainvälisyys	
Bella	-itseluottamus -ihmisenä kasvaminen - minä keskipisteenä - opettajapersoona	- vuorovaikutus	- kutsumus - oppilaat - työnkuva - suunnittelu - etiikka - reflektointi - kehittyminen - omat vahvuudet - oppimiskäsitys	- yhteistyö ammattillisen kasvun välineenä - vertaispalaute - ohjaus - ei oikea opettajan elämä - ei todellinen työnkuva - ei omaa vastuuta - ohjauksen puute kenttäkoulussa
Adam	- oma persoona - jännittäminen - itseluottamus - itsensä voittaminen	- ohjaussuhde ei toimi - vuorovaikutus oppilaiden kanssa	- opettajuus urana - opettajan työnkuva - aineenhallinta - opetuksen	- ohjaussuhde ei toimi - toisilta oppiminen

	- epäonnistumiset kasvun apuna		suunnittelu - oppitunnin rakentaminen - luokan johtaminen - oppimiskäsitys	
Ben	-itseluottamus	-oppilaiden kohtaaminen	-opettajan työnkuva -oppilaantuntemus -aineenhallinta -kehittyminen	- vapaus puuttuu - ei opettajan työn kokonaiskuva - pirstaleisuus, hajanaisuus (syventävä ei ole jatkumo soveltavalle)
Helen	-itseluottamus -jännittäminen -itsetuntemus -opettajapersoona	-ryhmässä toiminen	-koodin vaihto oppilas – opettaja -oppitunnin rakentaminen	- vähän omaa vastuuta - paljon kontrollia
Anna	-motivaatio -itseluottamus -opettajapersoona	-ryhmä	-opettajakuva -oppilaan tuntemus -oma opettajuus -rutiini	-voimaantuminen (KK) -vastuunkantaja (KK) -opettajan arki (KK) -varustetaso (N)
Dina	-itseluottamus -opettajapersoona	-vertaistuki -ystävien tuki - vuorovaikutus oppilaiden kanssa	-oppilaantuntemus -opettaminen -oma opettajuus -koodin vaihto opiskelija – opettaja -luokan johtaminen -aineenhallinta -opettajan työnkuva	-kiire -yhteistyö opiskelijoiden kesken -suhtautuminen opiskelijoihin -opintojen organisointi -ohjaus -viihtyisät tilat -ilmapiiri -oppilaat tottuneet
Cilla	-jännittäminen		-ammatinvalinta -opettajan työnkuva -opetuksen suunnittelu -opetustaito -oppilaiden aktivointi -luokan johtaminen -oppilaantuntemus -ihmiskäsitys -oppimiskäsitys	-yhteistyö -ohjaus -yliopisto vrs. koulu
David	-itsensä voittaminen	-vuorovaikutus	-opetusmenetelmät	-epäitsenäisyys

	-motivaatio	oppilaiden kanssa	-rutiini -oppilaantuntemus -oppilaiden aktivointi -erilaisten oppilaiden tarpeet	-irrallaan työyhteisöstä -ei ole ”oikea koulu” -turvallinen -resurssit -menetelmät -ei vaikeita tilanteita
Gitta	-jännittäminen - itseluottamus -omat vahvuudet	- vuorovaikutus oppilaiden kanssa  -vuorovaikutus harjoitteluryhmän kanssa	-opetuksen suunnittelu -opettajan työnkuva -erilaiset oppijat -luokan johtaminen -aineenhallinta -kehittyminen -laaja-alaisuus -tulevaisuus -opetustaidot-	-erilaiset opettajat, opetustavat ja oppilaat

## LIITE 9 REFLEKTION KOHTEET

teema	orientoiva harjoittelu	perusharjoittelu	soveltava harjoittelu	syventävä harjoittelu
odotukset	oppilaisiin ja opetustilanteisiin tutustuminen kutsumuksen vahvistuminen opettajan työkuvaan tutustuminen ryhmätaidot harjoittelu esiintymisvarmuuden lisääntyminen	opetuksen suunnittelu opetustyön perusteet oman opetustyylin löytyminen oppilaan tuntemus opettajan työkuva oppilaan kohtaaminen rutinoituminen ammatinvalinnan vahvistuminen reflektiotaitojen kehittyminen esiintymisvarmuus jännittämisen voittaminen	oman opetuksen kehittäminen laajempi näkökulma opettajan työhön ohjaussuhde jännittämisen väheneminen itseluottamus	uuden kokeileminen itsenäisyys kehittyminen opettajana oma persoon opettajan työkuva
oma persoona ja tunteet	epävarmuus tapa reagoida esiintymistaito jännittäminen tunnollisuus vaatii paljon itseltään laiskuus pehmeys sosiaalisuus opiskelumotiivaation lisääntyminen positiivinen kokemus	itsevarmuus lisääntyy haastavuus innostus tyytyväisyys motivoituneisuus kehittyminen epävarmuus stressaantuminen turhautuminen	kehittyminen innostus onnistuminen itseluottamus stressittömyys jännittäminen harmistus oman opettajapersoonan kehittyminen jaksaminen	rauhallisuus itsevarmuus ujous esiintyminen jämäkkyys jännittäminen keskeneräisyys
arvot ja opettajan etiikka	yksilöllisyys erilaisuus autenttisuus			ihmisen ainutlaatuisuus



ohjaus	tuki vertaistuki itsenäisyys palaute joustavuus ohjaussuhde erilaiset ohjaajat	tuki vertaistuki itsenäisyys palaute joustavuus ohjaussuhde erilaiset ohjaajat	niukkuus vuorovaikutus monipuolisuus palaute ohjaussuhde	yhteistyö kontrolli oma vastuu palaute opiskelijan asema
ammattillinen kehittyminen		luokan johtaminen opettajan työnkuva opetuksen suunnittelu omat vahvuudet ja puutteet oppilaan tuntemus opettamisen perusteet aineenhallinta opettajan rooli oman työn arviointi opetustaidot työtavat opetusvälineet, oppimateriaalit oppimiskäsitys pedagoginen päättöksenteko viestintätaidot rutiini ammatinvalinta kehittyminen	työtavat opetuksen perusasiat erilaiset oppijat viestintätaidot luokanjohtaminen vuorovaikutus oppilaantuntemus aineenhallinta oma opettajuus eritasoiset ryhmät eri-ikäiset oppilaat ammatinvalinta laaja-alaisuus työyhteisö "oikea" opettajan työ opetusjärjestelyt uudet kokemukset opetustaidot opetuksen suunnittelu koulun käytännöt toimintaympäristö	sisällöt uuden kokeileminen opetus- menetelmät tulevaisuus luokan johtaminen suunnittelu oma opettajuus oppimiskäsitys opetustaidot kehittyminen erilaiset oppijat opettajan työnkuva opettaja – oppilaat -suhde ongelmat käyttöteoria
aineenopettajan pedagogiset opinnot ja ohjattu harjoittelu		informaatio aikataulutus soveltavan kasvatustieteen laitoksen ja normaalikoulun yhteistyö teoria - käytäntö		

## LIITE 10 ESIMERKKI OPISKELIJOIDEN LAUSUMIEN KOMMENTOINNISTA

### David

lausuma	teema	kokemus	kommentointi
PE1 Minun kannaltani perusharjoittelu on ehkä yksi merkittävimmistä kursseista opiskelurallani. Perusharjoittelun sujuminen kertoo harvinaisen selvästi, onko minusta opettajaksi vai ei. Uskon kyllä vakaasti, että on, mutta eihän sitä voi olla liian varma.	<p>ammatinvalinnan vahvistuminen</p> <p>ammatti-identiteetin kehittyminen</p> <p>amatillinen kehittyminen</p>	pedagoginen kasvu	<i>Miksi orientoiva harjoittelu ei antanut vielä varmuutta valinnasta?</i>
PE2 Perusharjoittelu sisältää myös suurimman haasteen. Mielestäni vaikein matematiikan tai fysiikan kurssi on läpäistävissä suurella panostamisella, mutta perusharjoittelua ei voi vain läpäistä ”opiskelemalla” ja puurtamalla. Toki perusharjoittelu vaatii työtä, mutta pohjimmiltaan sen haasteet on muualla, kuin pelkässä älyn ja aivokapasiteetin käyttämisessä.	harjoittelu eroaa aineopinnoista	ped. kasvu	<i>Miten harjoittelu eroaa aineopinnoista opiskelijoiden näkökulmasta? Tutkijan tulkinta: koulupedagogiikka vrs. yliopistopedagogiikka</i>
PE3 Minulla suurimmat haasteet ovat aluksi siinä, että pystyn menemään luokan eteen ja esiintymään opettajana. Vaikka periaatteessa olen hyvinkin sosiaalinen olento, luokan edessä oleminen on aina jännittänyt minua paljon. Se on sinänsä hassua, sillä pystyn soittamaan	<p>jännittäminen</p> <p>oma persoona ja tunteet</p>	pers. kasvu	<i>Miten opettajan ammattiminä eroaa esim. muusikon ammattiminästä?</i>

esimerkiksi keikan 300 ihmiselle ilman jännittämistä. Ehkä luokkatilanne on siinä mielessä erilainen, että turvana ei ole ”muusikon” persoonaa, ja soitinta välikappaleena. Lavalla voi olla bändin kanssa, luokan edessä pitää olla yksin. Ehkä myös oman itsensä esiintuominen jännittää, koska opettajana et voi piiloutua minkään näytelmäroolin taakse.”			
PE4 Kunhan olen tottunut olemaan luokan edessä, mielestäni vahvuuksiani on sosiaaliset taidot, puhuminen ja havainnollistaminen. Osa-aikaisessa työssäni puhun päivät pitkät puhelimen välityksellä asiakkaiden kanssa, ja esimerkiksi kännykän käytön opastaminen 70-vuotiaalle mummulle vastaa varmasti haastavuustasoltaan fysiikan opettamista 8-luokkalaisille.	oppilaiden kohtaaminen  vuorovaikutus	sos.kasvu	<i>Pelkääkö opiskelija oppilaita, vai miksi sosiaalinen ja esiintymään tottunut henkilö jännittää luokkatyöskentelyä?</i>  <i>Ling.kommentti:</i> <i>Humoristinen vertaus.</i>
PE5 Toinen suuri haasteeni on se, että saisin opettajan olemisen jotenkin rutiininomaiseksi. En tarkoita rutinoitumista huonona asiana, vaan sitä, että voisin keskittyä asian opettamiseen, ilman että huomioni kohdistuisi esim. taulutyöskentelyyn, tai itse asioiden hahmottamiseen. Pieni automaatio auttaa kyllä asiassa.	rutiinien omaksuminen  amatillinen keh.	ped.kasvu	<i>vrt. Schön</i>

<p>PE6 Opettajan oleminen on niin kokonaisvaltainen muutos työssä verrattuna esim [xxx] tekemistä asiakaspalvelupuhelimessa olemiseen, joten se vaatii tekemistä. [xxx] olen voinut puhua hölynpölyä työminäni takaa, mutta opettajan pitää olla aito ja tilanteessa täysillä mukana. Jos ottaisin [xxx] työmotivaationi mukaan opettajan hommaan, olisin täysi vitsi luokan edessä. Eli panostusta ja työtä se varmasti vaatii, että saan kiinni, mitä opettajan työ oikeastaan on.</p>	<p>opettajan työnkuva ammatillinen keh.</p>	<p><i>ped.kasvu</i></p>	<p><i>Onko opettajan työ arvokkaampaa ja vakavammin otettavaa kuin muu työ?</i></p>
<p>PE7 Tavoitteenani olisi myös perusharjoittelussa se, että kokisin kykeneväni tuuraamaan muita opettajia esim. muissa kouluissa. Eli saisin palikat siihen kuntoon, että uskaltaisin mennä opettamaan vaikka vierastakin aihekokonaisuutta, jota en olisi aikaisemmin opettanut. Jos saisin pieniä sijaisuuksia sieltä täältä, olisi se kuitenkin hyvin radikaali muutos elämässäni. [xxx], ja jos saisin opettajana pienet lisätulot, voisin lähteä [xxx] ois. Tämä tarkoittaisi hyvin suurta muutosta (helpotusta) elämässäni, kun saisin työni suunnan kohti ”omaa alaa”. Oma ala tässä tarkoittaa sitä työtä, mitä tällä hetkellä</p>	<p>elanto</p>		<p><i>Mikä on opiskelijan sosio-ekonominen tilanne ja miten se vaikuttaa harjoittelun suorittamiseen?</i></p>

haluaisin tehdä eniten. Yritysmailma ei ole minua varten.			
PE8 Kokonaisuutena odotan, että perusharjoittelu on vaativaa puurtamista, onnistumisia ja ehkä myös vastoinkäymisiä. Vastoinikäymisten kautta varmasti oppii, ja pienet onnistumiset toisivat itseluottamusta opettajan työhön. Jos harjoittelun saan suht sujuvasti läpi, olen itselleni kyllä hirveän tyytyväinen. Paljon se vaatii, mutta paljon se varmasti antaakin.	oppiminen onnistumisten ja epäonnistumisten kautta	<i>ped.kasvu</i>	<i>Mikä tekee harjoittelusta vaativamman opintojakson verrattuna aineopintoihin tai ped. opintoihin liittyviin kursseihin?</i>  <i>TT: kouluped.vers yo.ped.</i>
PE9 Ehkä harjoittelun avulla voisi hieman kehittyä myös elämässä, kun saa näkemystä tämänkin työn hoitamiseen.	ihmisenä kasvaminen	<i>pers.kasvu</i>	
PR1 Lopputulos oli kuitenkin mainio, ja tunsin onnistuneeni hyvin, ja myös voittamaan itseni. Tällä hetkellä luokan edessä oleminen tuntuu jo varsin normaalilta, ja voi keskittyä itse asiaan eli opettamiseen. Kun olo tuntuu luokan edessä normaalilta, onnistuu havainnointi, puhuminen, keskusteleminen ja kirjoittaminen paljon luontevammin kuin ensimmäisillä opetuskertoilla.	oman itsensä voittaminen	<i>persoonallinen kasvu</i>	<i>vrt. tehokkaan palautteen malli</i>
PR3 Kun muistelen ensimmäisiä pidettyjä tunteja ja myöhempiä, huomaan itsessäni	kehittyminen ammatill.keh.	<i>ped.kasvu</i>	<i>Mitkä ovat kehittymisen avaintekijät opiskelijan mielestä?</i>

<p>huiman kehityksen. Omakohtaisen tekemisen ja opettajilta saadun palautteen avulla on voinut keskittyä olennaisiin kehityskohteisiin. vaikka olenkin erittäin tyytyväinen itseeni, ovat opetustaidot tietenkin edelleen ihan alussa. Mutta näen tilanteen siinä mielessä positiivisena, että tästä on mukava jatkaa eteenpäin, kun peruspalikat on kunnossa ja suunta oikea.</p>			
<p>PR4 Valaistuista tapahtui myös siinä, että osaan hahmottaa erilaisten ryhmien tarpeet. Jopa ysiluokkien kesken oli isoja eroja, ja lukioluokatkin vaativat erilaisia lähestymistapoja.</p>	oppilaan tarpeet	pedagoginen kasvu	<i>Kenelle opettajaopiskelijat pitävät harjoitustunteja? minä – ohjaaja – oppilas - triadi</i>
<p>PR5 Oppilaiden aktivointi (oikeaan tehtävään) vaatii erilaisia keinoja. Elikkä ei ole ”oikeaa” opetustapaa, vaan asioilla on monia eri puolia. Kokeilemalla oppii.</p>	työtavat		<i>Riittäkö pelkkä kokeilu? TT: Missä didaktiikka?</i>
<p>PR6 Mukavaa oli saada hyvää palautetta 9. luokalta. Aika iso osa kehui rauhallista tahtia ja selkeää opetustyyliä. Erityisen mukavaa oli nähdä paperista, että tunneilla oppi asioita oppilaiden mielestä.</p>	palaute		
<p>PR7 Parannusehdotuksia tuli oppilailta, että voisin innostaa enemmän oppilaita. Ehkä voisi vielä keksiä enemmän käytännön syitä, mihin mittauksia ja virtapiirejä</p>	työtavat aineenhallinta	ammatillinen kehittyminen	<i>Mikä on riittävä aineenhallinta?</i>

voi joskus tarvita. Jos nyt ensiksi sen asian itselle selvittäisi.			
PR8 Ilmapiiri harjoittelussa oli mainio niin ohjaavien opettajien kuin opetusharjoittelijoiden kesken. Tukea sai joka suunnasta, keskustelu auttoi ongelmiin, jos niitä ilmeni.	tuki yhteistyö		<i>Mikä on kollaboratiivisuuden merkitys opettajaopiskelijan edistymisessä?</i>
PR9 Työmäärä oli iso, mutta niinhän se varmaan pitää ollakin, että homman oppii. Aika normaaleja olivat päivät, jotka alkoivat aamukahdeksalta ja päättyivät puoliltaöin tuntien suunnitteluun. Tämäkin raportti valmistuu tällä hetkellä klo 1.15. No, tulipahan tehtyä	työmäärä		<b>sarkasmia!</b>
PR10 Ehkä suurin oivallus oli se, että tykkään opettajan hommasta. Luulisin, että voisin sitä hommaa tehdä valmistuttuani erittäin mielelläni. Työelämästä on kokemusta suuren yrityksen asiakaspalvelusta, ja kyllä opettajan työ voittaa edellisen jokaisella osalla.	motivaatio	<i>pers. kasvu</i>	<i>Mikä sai aikaan ammatinvalinnan vahvistumisen?</i>
PR11 Joka tapauksessa fiilis on tällä hetkellä tosi hyvä. vaikka stressiä on ollut ja väsyttää, mutta eipä se oikeastaan tässä vaiheessa enää haittaa. Kohta saa syödä joulukinkkua.			<b>huumoria!</b>
SO1 Suoritin soveltavan harjoittelun X-lukiassa.			

Ennen harjoittelua ennakko-odotuksina minulla olivat lähinnä omat lukioajat X-lukiassa. Lukiassa oli hyvä henki ja pienet opetusryhmät, joten ajattelin sen olevan hyvä paikka harjoitella opettamista. Opetin yhtä fysiikan ryhmää (pyöriminen ja gravitaatio), yhtä lyhyen matematiikan ryhmää (geometria) ja yhtä yhdistettyä pitkän ja lyhyen matematiikan ryhmää (talousmatematiikka).			
SO2 Lähinnä eniten suoriutumistani epäilytti matematiikan puolella. En ollut ollenkaan opettanut matematiikkaa Norssilla, ja lyhyen matematiikan ryhmästä ei ollut kokemusta edes omilta ajoiltani. Rehellisesti odotin, että lyhyt matikka olisi tosi haasteellista ”kivireen” perässä vetämistä, mutta sen mielikuvan sain muuttaa totaalaisesti. Toisaalta taas luulin, että fysiikan opettaminen olisi helpompaa, koska se on valinnainen aine, jolloin oppilaat olisivat aktiivisempia. Tämäkään odotukseni ei täyttnyt.	ennakko-odotukset aineenhallinta?		<i>Miten paljon opiskelijoiden omat kokemukset koulusta vaikuttavat?</i>
SO3 Lyhyen matikan ryhmä yllätti minut tosi positiivisesti, sillä ryhmä oli aktiivinen, sopivan puhelias ja he olivat mukana tunnilla hyvällä hengellä. Tutustuin			<i>Minkälainen on aineenopettajaopiskelijat mielestä onnistunut oppitunti?</i>  Oppimiskäsitys



oppilaisiin suht nopeasti, ja nimiäkin opin muistamaan. Oppilaat kuuntelivat silloin kun piti, ja keskustelivat myös kun oli sen aika. Minkäänlaisia kurinpitotoimia ei tarvinnut edes ajatella, sillä kun mentiin eteenpäin, oppilaat kyllä taas keskittyivät.			
SO4 Ryhmässä haasteita aiheutti eritasoiset oppijat, joillakin oli enemmän vaikeuksia, kun taas osa olisi varmasti pärjännyt myös pitkässä matematiikassa. Haasteena oli siis pitää opetus sopivan helppona heikoimmille, jossa olisi myös haasteita nohevimille. Nyt kävi niin, että palautteiden perusteella nohevimmat hieman tylsistyivät. Mutta ehkä parempi niin kuin toisin päin.	oppilaan tarpeet	<i>pedagoginen kasvu</i>	
SO5 Fysiikan ryhmä taas yllätti sillä, kuinka hiljaisia oppilaat olivat. Kukaan ei puhunut mitään ensimmäisillä tunneilla, ja jos kysyin jotakin, hyvä että sain minkäänlaista vastausta keltään. Jos kysyin asiaa nimeltä, vastaus oli yleensä ”en tiedä” tai yhden sanan pikavastaus. Eli keskustelu ei oikein sujunut. Tämä aiheutti vähän ongelmia minulle, koska olin pyrkinyt pitämään tunnit keskustelevina ja aktiivivina.	vuorovaikutus oppilaiden kanssa	<i>Sosiaalinen kasvu</i>	<i>Johtivatko opiskelijan vahvat ennakkokäsitykset ongelmiin?</i>

SO6 Kun en saanut vastakaikua, oli tosi outo alkuun. Kun ei saa oppilailta minkäänlaista reagointia tai palautetta, on hankala tietää, ymmärtävätkö he yleensä mitään, tai esimerkiksi mennäänkö liian hitaasti tai nopeasti eteenpäin.	vuorovaikutus oppilaiden kanssa	sosiaalinen	<i>Vuorovaikutus?</i>
SO7 Luulin, että voisin ”muuttaa” oppilaat aktiivisiksi kyselemällä ja aktivoimalla heitä vaan uudestaan, mutta siinä en tainnut onnistua. Se on vaan hyväksyttävä, että jotkut ryhmät ovat tällaisia, ja mennään ryhmän ehdoilla. Siinä mielessä ryhmä oli tosi opettavainen, sillä on tosiaan tunnusteltava ryhmän fiilistä, että tietää, mitkä opetuskeinot ja tavat toimisivat parhaiten. Nyt ehkä tuputin liian suoraan Norssilla toiminutta opetustapaa, mikä ei sitten ihan toiminutkaan tämän ryhmän kanssa. Onneksi ryhmä kuitenkin loppua kohden hieman aktivoitui, ja tunnit olivat hieman helpompia pitää.	oppilaiden aktivointi  oppilaan tuntemus	pedagoginen kasvu	<i>Onko opiskelijalla tietoa tai kokemusta vaihtoehtoisista tavoista työskennellä?</i>  TT: Kohtaavatko didaktiikan opinnot ja harjoittelu?
SO8 Talousmatematiikan ryhmän haasteet olivat siinä, että ryhmä oli noin 30 henkeä. Lisäksi aihe oli sellainen, jota en ollut lukenut ollenkaan lukiossa enkä myöskään yliopistossa. Suoriuduinkin kuitenkin hommasta mielestäni hyvin. Opetustapa piti olla ehkä hiukan jämakämpi, sillä	erilaiset opetusryhmät  opetuksen havainnollistaminen	ped.kasvu	<i>Aineenhallinta???</i>  TT: Eikö opetuksen havainnollistaminen ole yksi opettamisen perusasioita?

<p>ison ryhmän kanssa ei voi olla liian lepsu, ettei homma lähde käsistä. Tämän ryhmän kanssa toimi hienosti eräs esimerkki, jossa laskettiin internetistä katsottujen tuotteiden hintoja USA:ssa ja Suomessa, ja vertailtiin valuuttakurssien avulla hintoja. Tästä oppilaat innostuivat, ja mielestäni tällaisia käytännön esimerkkejä olisikin hyvä yrittää tunkea johonkin väliin. Kokonaisuutena tämäkin ryhmä oli tosi mukava, ehkä näiden edellisten ryhmien välimaastossa puheliaisuudellaan.</p>			
<p>SO8 Ohjaavan opettajan toimintaan olen täysin tyytyväinen. Löysimme yhdessä sopivan menetelmän tuntien suunnitteluun, jossa sain sopivasti vastuuta ja vapautta, ja XX sai sitten antaa vinkkejä ja ohjausta, miten tuntia kannattaisi viedä eteenpäin.</p>	<p>vapaus ja vastuu</p> <p>ohjaussuhde voimaantuminen ammattillinen kasvu</p>	<p><i>ped.kasvu</i></p>	
<p>SO9 On hyvä, että sain kokeilla itsenäistä työskentelyä, sillä Norssilla saa joskus vähän liikaakin ohjausta.</p>	<p>epäitsenäisyys - ohjaus</p>	<p><i>norssi oppimisympäristönä</i></p>	<p><i>Minkälainen ohjaussuhde on normaalikoulun ohjaavan opettajan ja opettajaopiskelijan välillä?</i></p>
<p>SO10 Opettajan työ tuli aika kokonaisvaltaisesti tutuksi, sillä pidin muutaman täyden päivän Sadun tunteja.</p>	<p>kokonaiskuva opettajan työstä</p>		
<p>SO11 Sen huomasin, että suunnitteluun saa menemään aikaa, jos haluaa pitää tunnit</p>			

oppilaille mielenkiintoisina. Käytännössä alkuun menikin 75 minuuttista tuntia kohden aikaa 60-75 minuuttia suunnitteluun. Mutta kyllä se kannatti.			
SO12 Palautetta sain mukavasti XX:lta heti tunnin jälkeen, jolloin tiesin, mitä kannattaa ensi kerralla korjata, tai mikä meni hienosti. Lisäksi tein oppilaille palautekyselyn, josta sain paljon hyviä vinkkejä, ja paljon myös positiivista palautetta, mikä tuntui kivalta lukea.	palautteen oikea-aikaisuus		<i>vrt. tehokas palaute</i>
SO13 Tunsin itseni täysin tervetulleeksi huoneeseen muiden opettajien seurassa. Opettajat kyselivät paljon, ja minäkin sain kysyttyä kaikenlaista yleistä, mitä tuli opettajan työstä mieleen. Kahviakin sain juoda, ja huomasinkin, kuinka oleellinen asia opettajan työssä se on.	osa työyhteisöä kollegiaalisuus	<i>sosiaalinen kasvu vrt. norssi oppimisympäristönä</i>	<i>Ovatko opettajaopiskelijat kollegoja vai opetettavia?</i>  <b>huumoria?</b>
SO14 Olen kuullut muilta harjoittelijoilta, että aina opettajanhuoneen tunnelma ei ole ollut kunnossa, varsinkaan harjoittelijoita kohtaan, joten oma kokemukseni oli siinä mielessä mainio. Tuskinpa harjoittelijat ovat kenellekään vanhalle opettajalle uhka, pikemminkin mielestäni siinä voi oppia molemmin puolin kaikenlaista, kun uusi harjoittelija ja vanha opettaja kohtaavat keskusteluissa.	kollegiaalisuuden esteet		<i>Miksi nuori voi olla uhka vanhalle?</i>  TT Hyvä huomio opiskelijalta, että heilläkin voi olla annettavaa kokeneille opettajille.

<p>SO15 Tähän kappaleeseen yritän keksiä joitakin kehitysideoita, tai muuten palautetta, joka tuli harjoittelun aikana mieleen. uusi koulu on hieno, ja tunnelma sen sisällä oli mielestäni mainio. Joten enpä keksi muuta, kuin se, että jaksakaa opettajat vain aktivoita oppilaita keskustelemaan oppimiseen aina kun se on mahdollista. Ettei vain oppilaista kasva liian passiivisia oppijoita tähän maailmaan, koska se voi olla elämässä vain haitaksi. Uusiakin opetusmenetelmiä kannattaa kokeilla, sillä siinä ei voi kuin voittaa. Vaikka opetuskokeilu ei onnistuisikaan heti ensimmäisellä kerralla, se voi onnistua seuraavalla kerralla, ja tulokset voivat olla mahtavia. Tuskinpa oppilaita voi muutamassa tunnissa täysin pilata. Mutta eipä nyt muuta tule tähän mieleen, homma toimi mainiosti, mutta ainahan sitä voi hioa paremmaksi.</p>			
<p>SO17 Kokonaisuutena mielestäni soveltava harjoittelu on aivan ehdoton vaihe opettajaopinnoissa. Normaalikoulun harjoittelut ovat toki nekin paikallaan, mutta se on kuitenkin vähän ”erityiskoulu”, jossa on omat säännöt ja</p>	<p>”oikea koulu”</p>	<p>norssi oppimisympäristönä</p>	<p><i>Eikö jokaisessa koulussa ole omat sääntönsä ja käytäntönsä?</i></p> <p>TT: Erilaiset koulukulttuurit</p>

käytännöt. Soveltava harjoittelu antoi tosi hyvän kuvan ”oikeasta” opettajan elämästä hyvine ja huonoine puolineen. Työläshän toki harjoittelu oli, mutta niinhän se pitääkin olla jos meinaa jotakin oppia.			
SYE1 Syventävältä harjoittelulta odotan ensisijaisesti oman opettajaminäni löytämistä. Kyseessä on kuitenkin viimeinen harjoittelujakso, joten sen jälkeen olisi hyvä olla jonkinlainen peruspohja tulevaisuudessa olevaan työelämään. Opettajaminä koostuu oikeastaan omiin tapoihin soveltuvista opetusmenetelmistä, opetustyylistä ja muutenkin tietämyksenä opettajahommien kokonaisuudesta. Hyvän kuvan opettajuudesta sai soveltavassa harjoittelussa, mutta syventävässä toivoisin, että se vähän täydentyisi.	opettajaminä		<p><i>Voiko opettajaminän löytää lyhyessä ajassa?</i></p> <p>TT Opettajaminä = käsitys itsestä opettajana?</p> <p><i>Mikä on opiskelijan oppimiskäsitys?</i></p>
SYE2 Tähänastiset harjoittelut ovat olleet hyvinkin ”harjoitteluita”, jolloin on saanut rauhassa keskittyä perusasioiden sujumiseen. Syventävässä harjoittelussa voisi sitten vähän kehittää erilaisia opetusmenetelmiä. Varsinkin opetuskokeilussa olisi kiva kokeilla jotain mukavasti erilaista opetustapaa.	seuraava askel		
SYE3 Norssilla on varsin turvallista kokeilla uusia	tottuneet oppilaat	norssi oppimisympäristönä	<i>Mikä on opiskelijan oppimiskäsitys?</i>

tapoja, koska oppilaat ovat siihen tottuneet. Kokeilut antaisivat tulevaan työhön vähän extra-pelivälineitä, joilla voisi virkistää opetusta normaalista kaavasta poikkeavaksi. Kentien opetusmenetelmät voisi ottaa jopa tavaksi, jos siltä tuntuu.			TT Kokeileva opettaminen virkistystä?
SYE4 Näiden tavoitteiden lisäksi toivoisin saavani lisää varmuutta opetustilanteeseen, varsinkin hankalampia tilanteita varten, esimerkiksi levottoman luokan tapauksessa. Varmuus auttaisi käsittelemään hankalempiakin asioita luontevasti. Nyt opetustaidot ovat sillä tasolla, jos kaikki menee hyvin, homma sujuu. Jos jotain yllättävää sattuu, ei pelivälineitä vielä ole tarpeeksi hallussa. Eli pientä varmuutta, ja ehkä keinoja hankalien tilanteiden selvittämiseen toivoisin löytäväni.	rutiini – yllättävät tilanteet	pedagoginen kasvu	<i>Ryhmän johtamistaidot, vuorovaikutus?</i>
SYE5 Syventävältä harjoittelulta en oikeastaan odota mitään ”ihmeitä”, jotka valmistavat minut suoraan ammattilaiseksi. Ylläolevat kohdat ovat toiveita ja tavoitteita, joihin pyrin. Hitaasti tunti kerrallaan varmasti kehitys opettajana, kuten tähänkin asti. Otan positiivisella mielellä vastaan haasteetkin ja yritän ottaa kaiken irti			

opetustilanteista. Eiköhän se tästä lähde rullaamaan.			
SYR1 Koen oppineeni todella paljon harjoittelun aikana. Harjoitteluvuosi on ollut ehkä rankin opiskeluvuosi tähän asti, mutta anti on ollut sitäkin suurempi. Orientoivan harjoittelun aikana en juurikaan ymmärtänyt, mitä opettajan työ pitää sisällään. Jännitin opetustilanteita todella paljon, mikä vei suurimman huomion itse opettamiselta. Perus- ja soveltavan harjoittelun aikana pääsin täysin pois tästä jännittämisestä, ja syventävän harjoittelun aikana pystyin aivan täysin keskittymään opettamiseen.		persoonallinen kasvu	<i>Itseluottamus!</i>
SYR2 Opetusmenetelmistä olen oivaltanut sen, että ei ole olemassa yhtä täysin parasta opetusmenetelmää. Tällä hetkellä ajattelen sillä tavalla, että on olemassa erilaisia opetusmenetelmiä, joista pitää kasata soveltuvimmat kyseiseen tilanteeseen ja luokkaan. Jos menetelmä ei näytä toimivan, sitä pitää ja voi säätää vaikka kesken opetuksen paremmaksi. Suurin oppini onkin tässä asiassa oppilaiden ”kuunteleminen” ja havainnointi. Tällä tarkoitan jatkuvaa pientä silmäilyä ja kuuleskelua, meneekö asia perille, ja pysyvätkö oppilaat	opetusmenetelmät  oppilaiden huomioiminen	pedagoginen kasvu	<i>reflection – in- action?</i>



kärryillä.			
SYR2 Lisäksi sain tutustua erilaisiin kouluihin soveltavan harjoittelun myötä. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka eri resursseilla kunnan koulut ja Normaalikoulu pyörivät.	resurssit	norssi	TT Norssi vrs. muut – onko ero vain resursseissa
SYR3 Lisäksi opetusmenetelmissä oli huimia eroja, tuntuu, että oma soveltavan harjoittelun kouluni on edelleen 90-luvulla opetusmenetelmissä havainnointini perusteella.	menetelmät	norssi	TT Kts. edellä – ei ole
SYR4 Tunnen, että olen valmis nyt opetusharjoittelun jälkeen pitämään sijaisuuksia ja valmistuttuani menemään kunnolla töihin. Sen olen myös ymmärtänyt, että koskaan ei ole valmis opettaja, vaan oppimista tapahtuu kokoajan. Opettajankoulutus on tavallaan antanut oikeat eväät, että omaa opettajuuttaan pystyy jatkossa kehittämään eteenpäin.			<i>elin-ikäisen oppimisen idea</i>
SYR5 Jatkossa pyrin kehittymään vaikeiden opetustilanteiden hallinnassa. Normaalikoululla tällaisia tilanteita tuli tosi harvoin. On mielenkiintoista nähdä, kuinka paljon vaikeita tilanteita tavallisessa kunnan koulussa tulee vastaan. Onneksi näihin tilanteisiin sain paljon selviämiskeinoja	vaikeat tilanteet	norssi	TT Opiskelija on ymmärtänyt kollegiaalisuuden merkityksen!

ohjaavien opettajien kanssa pidetyissä palavereissa, joten tuskin mitään ylitsepääsemätöntä eteen tulee. Vaikeuksista selviää, kun kysyy vaikka apua kokeneemmilta työkavereilta.			
---	--	--	--



## **PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY**

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle*. 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas*. 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of 'Race' and Sexuality*. 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts*. 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsityksistä*. 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa*. 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla*. 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group Psychoeducation for Forensic Long-term Patients with Schizophrenia*. 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnoijana*. 2011.
12. Teemu Valtonen. *An Insight into Collaborative Learning with ICT: Teachers' and Students' Perspectives*. 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja*. 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing Better? Children's and Their Parents' and Teachers' Perceptions of the Malleability of the Child's Academic Competences*. 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään*. 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. 2011.
17. Matti Vääntinen. *Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä*. 2011.
19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-ikässä tai myöhemmällä iällä solmimat uudet avioliitot. Seurantatutkimus*. 2011.
20. Olavi Leino. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. 2011.

21. Kristiina Abdallah. *Translators in Production Networks. Reflections on Agency, Quality and Ethics*. 2012.
22. Riina Kokkonen. *Mittarissa lapsen keho ja vanhemmuus – tervettä lasta sekä ”hyvää” ja ”huonoa” vanhemmuutta koskevia tulkintoja nyky-Suomessa*. 2012.
23. Ari Sivenius. *Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa*. 2012.
24. Kamal Sbiri. *Voices from the Margin. Rethinking History, Identity, and Belonging in the Contemporary North African Anglophone Novel*. 2012.
25. Ville Sassi. *Uudenlaisen pahan unohdettu historia. Arvohistoriallinen tutkimus 1980-luvun suomalaisen romaanin pahan tematiikasta ja ”pahan koulukunta” –vuosikymmenmääritteen muodostumisesta kirjallisuusjärjestelmässä*. 2012.
26. Merja Hyytiäinen. *Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle*. 2012.
27. Hanna Mikkola. *”Tänään työ on kauneus on ruumis on laihuus.” Feministinen luenta syömishäiriöiden ja naissukupuolen kytköksistä suomalaisissa syömishäiriöromaanissa*. 2012.
28. Aino Äikäs. *Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä*. 2012.
29. Maija Korhonen. *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa*. 2012.
30. Päivikki Ronkainen. *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämispyrkimys opettajayhteisössä*. 2012.
31. Kalevi Paldanius. *Eläinlääkärin ammatti-identiteetti, asiakasvuorovaikutuksen jännitteiden hallinta ja kliinisen päättelyn yhteenkietoutuminen sekapraktiikassa*. 2012.
32. Kari Korolainen. *Koristelun kuvailu. Kategorisoinnin analyysi*. 2012.
33. Maija Metsämäki. *Influencing through Language. Studies in L2 Debate*. 2012.
34. Pål Lauritzen. *Conceptual and Procedural Knowledge of Mathematical Functions*. 2012.
35. Eeva Raunistola-Juutinen. *Äiti ja nunna - Kirkkojen maailmanneuvoston naisten vuosikymmenen ortodoksiset naiskuvat*. 2012.
36. Marja-Liisa Kakkonen. *Learning Entrepreneurial Competences in an International Undergraduate Degree Programme. A Follow-Up Study*. 2012.
37. Outi Sipilä. *Esiliina aikansa kehyksissä – moniaikaista tekstiilikulttuuria ja representaatioita kodista, perheestä, puhtaudesta ja käsityöstä 1900-luvun alkupuolen Suomessa*. 2012.
38. Seija Jeskanen. *Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä*. 2012.

**SEIJA JESKANEN**  
*Piina vai pelastus?*  
*Portfolio aineenopettaja-*  
*opiskelijoiden ammatillisen*  
*kehittymisen välineenä*



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND  
*Dissertations in Education, Humanities, and Theology*

ISBN: 978-952-61-1008-0 (NID.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-1009-7 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)